Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170339
Centre d'intérêt: 72

Riefec (Projet).

Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial / Riefec ; [par] Georges Beaulieu, Céline Fittes, France Hébert, Céline Maheu, Michel Paquin. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, 1978.
3 v. (84; 270; 80 f.) : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. La couv. porte en outre: Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx. Code 15-3079 - 15-3081. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Dépouillement: v. 1. Inventaires -- v. 2. Description des sept expériences -- v. 3. Analyse et recommandations.

Cote Dewey: 440.711'714/R553i Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Didactique du français *Langue écrite *Méthode d'enseignement *Enseignement correctif *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Riefec (Projet)

Le rapport final du projet Riefec I vise deux objectifs principaux: dresser l'inventaire des différentes formules de cours existant au niveau collégial pour remédier aux carences des étudiants en français écrit, faire le classement des documents d'appoint sur ce sujet provenant des cégeps. Le premier tome entreprend l'inventaire des formules pédagogiques. Le second présente les monographies de sept expériences retenues (Collèges André-Grasset, Bois-de-Boulogne, Maisonneuve, Lionel-Groulx, Outaouais, Sainte-Foy, Valleyfield). Enfin, à partir de ces données, une réflexion sur l'enseignement du français écrit est développée dans l'esprit de la théorie de la communication.

Enquête et rédaction se sont déroulées de septembre 1975 à septembre 1976. Un questionnaire (reproduit à la fin du tome 1), adressé aux chefs de département de français des différents collèges, portait sur la séquence des cours de français en vigueur, les différentes formules utilisées pour améliorer le français écrit, l'organisation, le contenu, la méthodologie, le matériel didactique et la politique d'évaluation du cours de français écrit normatif (s'il en existe un), l'opinion des informateurs sur l'enseignement d'une telle matière. Des 63 institutions contactées, 28 réponses (44%) sont parvenues. Un guide a aussi été élaboré en vue de la réalisation d'entretiens semi-structurés permettant de décrire plus en détail certains projets.

L'inventaire des pratiques pédagogiques montre que la grammaire constitue l'objet spécifique de l'enseignement de la plupart des professeurs. Deux orientations principales se dégagent: pédagogie corrective et pédagogie du perfectionnement. A partir de la théorie de la communication, l'équipe Riefec tente de combiner leurs points forts et propose une série d'interventions privilégiant une approche individualisée et personnalisée. Des recommandations sont faites

concernant une politique de la langue dans les cégeps, l'instauration d'une pédagogie corrective ainsi que la recherche et l'application. Un principe de base: que l'amélioration du français écrit de chaque étudiant soit un des objectifs prioritaires de l'enseignement collégial.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170339 A Québec
:ation

Direction générale de
l'enseignement collégial

FÉV. 78

C COLLÈGES
BOIS-DE-BOULOGNE
et LIONEL GROULX

R DGEC
(service des
programmes)

Les interventions
pédagogiques
correctives en
français écrit au
niveau collégial

M

E GEORGES BEAULIEU
CELINE FITTES
FRANCE HEBERT
CELINE MAHEU
MICHEL PAQUIN

C RIEFEC

TOME 1

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

15-3079

E D U Q 8170339 A

TOME 1

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

TOME 1: INVENTAIRE

TABLE DES MATIÈRES

TOME 1

Pages

1.0 - PRESENTATION DE LA RECHERCHE 1

1.1 - La présentation générale 2

1.2 - Les objectifs généraux et spécifiques 5

1.3 - La méthodologie de la recherche 10

1.4 - Le déroulement de la recherche 28

2.0 - L'INVENTAIRE 31

2.1 - Introduction 32

2.2 - Les résultats globaux 33

2.2.1 - Les formules pédagogiques adoptées au niveau collégial pour l'amélioration du français écrit 33

2.2.2 - Le cours de français 911 34

2.2.3 - Le cours de français 902 44

2.2.4 - Le cours de français 402 46

Pages

2.2.5 - Les autres formules 48

2.2.6 - Le tableau-synthèse 49

2.2.7 - Les documents d'appoint 51

2.2.8 - Conclusion 51

2.3 - Annexes 54

2.3.1 - Liste alphabétique des collèges qui ont répondu au questionnaire 54

2.3.2 - Identification des démarches normatives 55

2.3.3 - Questionnaire utilisé pour l'enquête 66

TOME 2

3.0 - LES MONOGRAPHIES DES EXPERIENCES PLUS STRUCTUREES 1

3.1 - La présentation générale des monographies 2

3.2 - Le collège André-Grasset 4

3.3 - Le collège Bois-de-Boulogne 10

3.4 - Le collège de Maisonneuve 172

3.5 - Le collège Lionel-Groulx 181

3.6 - Le collège de l'Outaouais 217

3.7 - Le collège de Sainte-Foy 237

3.8 - Le collège de Valleyfield 248

3.9 - Conclusion aux monographies 267

Pages

TOME 3

4.0 - ANALYSE CRITIQUE DES DIVERSES EXPERIENCES OU AMORCE D'UNE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ÉCRIT AU COLLÉGIAL 1

4.1 - La théorie de la communication 3

4.2 - De la théorie de la communication à la pratique de l'enseignement du français écrit 8

4.3 - Vers la construction de patterns d'enseignement du français écrit 12

4.4 - Deux orientations: la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement 15

4.5 - Des patterns pédagogiques propres au niveau collégial 23

4.6 - Conclusion 26

4.7 - Appendice: Notes de recherche sur des interventions pédagogiques relatives aux composantes de la communication 28

5.0 - RECOMMANDATIONS DU GROUPE RIEFEC 69

5.1 - L'état de la question 70

5.2 - Les recommandations 73

5.2.1 - Une politique de la langue au collège 73

5.2.2 - L'instauration d'une pédagogie corrective 76

5.2.3 - La recherche et l'expérimentation 79

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier ici Madame Marie Arab, professeur au collège Bois-de-Boulogne, qui a bien voulu relire le texte final.

Nous remercions également le personnel du collège qui a facilité le travail des chercheurs et nous tenons à souligner l'excellente collaboration de Madame Ginette Szabo qui a assuré la dactylographie du rapport.

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial (programme de subvention à l'innovation pédagogique).

L'équipe RIEFEC

1

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 - PRESENTATION GENERALE DU PROJET

1.1.1 - HISTORIQUE DU PROJET

Les discussions qui ont entouré les travaux de la coordination provinciale depuis près de cinq ans et qui ont mené à la formulation de séquences de cours n'ont pas manqué de raviver au département de français du collège Bois-de-Boulogne la question litigieuse de l'opportunité d'un enseignement du français normatif au collégial. Dans ce contexte, le département inscrivait en 1975 à son programme de cours obligatoires un cours normatif de français. En même temps, le département se fixait comme objectif d'évaluer ce cours à la lumière d'expériences analogues. Le chef du département proposa alors au responsable de la D.G.E.C. devant la coordination provinciale, monsieur Claude Therrien, de faire un inventaire et une analyse des diverses formules de français correctif exploitées

dans le réseau et d'évaluer l'expérience de Bois-de-Boulogne en regard d'expériences similaires (en particulier à Lionel-Groulx et à Sainte-Foy: voir la lettre adressée à monsieur Therrien, le 25 juin 1975). Après une entrevue à Québec avec messieurs Therrien et Broudehoux au début de juillet, il fut convenu que la D.G.E.C. subventionnerait les trois collèges pour l'équivalent de la tâche d'un professeur, plus les frais de recherche habituels. Bois-de-Boulogne avait la responsabilité de la recherche et devait décharger un professeur de la moitié de sa tâche, le reste étant réparti entre Lionel-Groulx et Sainte-Foy. Or, la subvention reçue en septembre (cf. lettre de monsieur Broudehoux) s'élevait à $15,000. Comme le salaire moyen à Bois-de-Boulogne oscille autour de $13,000, nous dûmes couper les dépenses. C'est ainsi que le responsable du projet dut renoncer à la participation du représentant de Sainte-Foy (dont nous possédons cependant un rapport d'expérience fort élaboré).

1.1.2 - L'EQUIPE

Le responsable du projet, monsieur Georges Beaulieu, a formé une équipe de recherche, pour remplir les tâches suivantes:

a) Contenu de la recherche:

Michel Paquin et Céline Fittes, professeurs à Bois-de-Boulogne, France Hébert, professeur à Lionel-Groulx.

b) Méthodologie de la recherche:

Céline Maheu, sociologue.

c) Administration et animation:

Georges Beaulieu, chef du département de français de Bois-de-Boulogne.

1.1.3 - LE CHAMP DE LA RECHERCHE

Les diverses formules d'apprentissage du français écrit délimitaient le champ de la recherche du groupe RIEFEC. Ce sujet était au départ à la fois connu et vague. Plusieurs collègues affirmaient avoir tenté de remédier aux carences des étudiants en français écrit ou se proposaient de mettre sur pied une quelconque formule de récupération. On avançait même des projets de cours autodidactique, de centre de dépannage, de politique de la langue au collège. On admettait également que certains cours de linguistique ou d'essai avaient pris une tournure plus ou moins normative. C'est donc toutes ces formes d'apprentissage du français écrit que nous nous proposions d'inventorier, de classer et de décrire. Nous pensions qu'une description systématique de ces formules favoriserait une réflexion critique sur la pédagogie du français écrit au collégial.

Nous avons cependant vite constaté que le champ de la recherche dépassait les possibilités de l'outil d'enquête que constitue le questionnaire de sondage. Nous avons donc limité notre enquête à l'étude des différentes formules et/ou cours existant au collégial pour remédier aux

lacunes des étudiants en français écrit.

1.2 - LES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE

1.2.1 - LES OBJECTIFS GENERAUX DE LA RECHERCHE: INVENTAIRE ET CLASSEMENT

Pour déterminer le cadre général de la recherche, nous ne nous sommes pas inspirés de tous les objectifs du projet tel que présenté par Georges Beaulieu à Claude Therrien, mais de ceux jugés prioritaires par la D.G.E.C. Dans sa lettre du 9 juillet 1975, confirmant l'acceptation du projet, monsieur Jean-Paul Broudehoux soulignait, en effet, que les objectifs privilégiés de la recherche devaient être ceux qui se rapportaient "aux inventaires et à leur exploitation" ainsi qu'à "l'expérimentation de formules de cours correctifs dans différents cégeps".

Après une réflexion critique sur ces objectifs et sur leur relation avec le projet initial, nous avons déterminé deux objectifs généraux qui cernent à la fois le contenu et l'orientation de la recherche:

a) Faire l'inventaire des différentes formules et/ou cours existant au niveau collégial pour remédier aux carences des étudiants en français écrit.

b) Faire le classement des documents d'appoint provenant des différents cégeps, pour fin de diffusion.

1.2.2 - LES OBJECTIFS SPECIFIQUES ET L'ORIENTATION DE LA RECHERCHE

Il nous sembla alors important de définir la notion d'inventaire, de cerner le but du classement et l'orientation de la recherche. A cette fin, nous avons travaillé à la formulation d'objectifs spécifiques.

A) Les objectifs spécifiques relatifs au premier objectif général et l'orientation de la recherche

La notion d'inventaire a été cernée à partir d'objectifs de trois ordres. La première catégorie regroupe tout ce qui relève du recensement et de la description des différentes formules choisies par les cégeps. Nous voulons ainsi:

1. Recenser les différentes formules et/ou cours existant au niveau collégial pour remédier aux carences des étudiants en français écrit.

2. Décrire la structure de ces différents cours, soit:
   a) Décrire la méthodologie de ces différents cours;
   b) Décrire le contenu de ces différents cours;
   c) Décrire les conditions matérielles d'implantation de ces différents cours.

Ces objectifs donnent à la recherche une tangente nettement descriptive. Nous ne voulons pas chercher les facteurs explicatifs des carences des étudiants en français écrit, mais simplement rendre compte des tentatives des différents cégeps pour remédier à ces lacunes.

La deuxième catégorie d'objectifs cherchait à identifier les raisons qui ont déterminé soit l'implantation des différentes formules soit le refus de mettre sur pied ce genre de formule. Or, il s'est avéré difficile, pour des raisons méthodologiques, de cerner ces raisons. On décida plutôt de sonder le point de vue des professeurs de français quant à certaines opinions répandues concernant l'enseignement du français normatif au collégial. L'objectif devient donc:

3. Rendre compte de l'opinion de l'ensemble des informateurs sur le problème du français écrit.

La dernière catégorie concerne l'expérimentation des différentes formules de cours correctifs. Ces expérimentations se font déjà dans plusieurs cégeps. Il s'agissait donc pour nous de les identifier et de décrire les expériences les plus structurées.

Notre description se fera à partir d'une grille de paramètres communs aux différentes formules et à partir de l'analyse que les collèges voudront bien faire de leurs cours. C'est donc là aussi, une démarche descriptive: nous ne voulons pas imposer des critères arbitraires d'analyse et nous présenter comme juges, mais plutôt proposer un cadre de

référence à l'intérieur duquel les expériences deviennent comparables. Voici ces objectifs:

4. Construire une grille de paramètres communs aux formules les plus structurées parmi ces différents types d'apprentissage;

5. Décrire les expériences les plus structurées de ces différents types d'apprentissage;

6. Signaler les résultats de la réflexion des professeurs impliqués dans ces expériences.

B) Les objectifs spécifiques relatifs au deuxième objectif général et la relation avec le projet RIEFEC II (1976-1977)

Restait le problème d'exploitation de ces formules. Il nous sembla évident que l'inventaire en lui-même pourrait facilement servir aux cégeps qui donnent ou donneront un cours de français normatif. Nous voulions cependant faciliter cette exploitation. C'est pourquoi, il nous parut important d'identifier et de diffuser le matériel didactique de tout ordre, de même que les différents textes théoriques pertinents à ces expériences. Ceci afin de permettre une large circulation et un échange incessant de ces documents[1]. Nous avons donc détaillé ainsi le

---

1 La recherche que l'équipe RIEFEC se propose de poursuivre en 1976-1977 consistera à décrire les principales erreurs en français écrit d'après leur contexte et à expérimenter un matériel didactique correctif approprié.

deuxième objectif général:

1. Classer les différents types de matériel didactique écrit;

2. Classer les différents types de matériel didactique audio-visuel;

3. Classer les différents types de textes théoriques se rapportant à cet enseignement;

4. Diffuser ce classement sous la forme d'un index indiquant la nature et la provenance de ces documents.

1.2.3 - CONCLUSION

Les objectifs généraux et spécifiques tracent une orientation nettement descriptive à cette démarche, mais ils permettent aussi une prise de conscience plus juste des solutions envisagées par les professeurs pour résoudre le problème de l'enseignement du français normatif au collégial. On comprendra donc que notre propos s'en tient aux faits et qu'il ne préjuge ni du niveau pédagogique adéquat à ce type d'enseignement ni de positions idéologiques relevant d'une analyse sociologique ou politique.

1.3 - LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1.3.1 - INTRODUCTION

La méthodologie de la recherche s'élabora en regard des deux principaux centres d'intérêt de l'équipe: l'inventaire provincial des diverses formules d'enseignement du français normatif et la description des expériences pédagogiques stimulantes pour l'enseignement du français normatif.

L'inventaire provincial souleva le problème du choix et de la préparation de l'instrument de cueillette des données, celui de la description des expériences pédagogiques plus élaborées, ainsi que le problème du choix et de la préparation du guide d'entretien pour les entrevues avec les professeurs impliqués dans ces recherches pédagogiques.

1.3.2 - LA METHODOLOGIE UTILISEE POUR L'INVENTAIRE DES FORMULES NORMATIVES

A) La population visée et les dimensions de l'inventaire

L'équipe RIEFEC voulait dresser un inventaire exhaustif de toutes les formules d'enseignement normatif mises sur pied par les collèges publics et privés de la province. Cette orientation détermina la population visée par cette recherche: l'ensemble des cégeps de langue française du réseau collégial.

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

Quant aux dimensions de cet inventaire, nous les voulions les plus larges possible. Notre première intention était de décrire, à plusieurs niveaux (objectifs, méthodologie, contenu, etc.), toutes les formules d'enseignement normatif du français. Cependant les nombreux problèmes méthodologiques soulevés par cette orientation nous obligèrent à opter pour des dimensions plus modestes et plus réalistes. Dans la mesure du possible, nous allions identifier le plus grand nombre d'expériences tentées dans le réseau collégial, mais nous limiterions la description aux seules formules exploitées dans le cadre d'un cours. C'est cette orientation qui allait dominer le choix et la préparation de l'instrument de cueillette de données: le questionnaire.

B) L'instrument choisi pour la cueillette des informations: le questionnaire

a) Les raisons du choix:

Le désir du groupe d'identifier le plus grand nombre d'expériences mises sur pied pour remédier aux carences des étudiants en français écrit nous porta à écarter toute méthodologie basée sur l'échantillonnage. Ce principe conjugué à la complexité de l'objet d'enquête et aux limites de temps et de budget de l'équipe imposèrent le questionnaire comme instrument de cueillette des données.

b) Les informateurs:

Il nous sembla inutile d'adresser des demandes de renseignements à tous les professeurs de français de chacun des collèges du réseau collégial. Les informations seraient à peu de choses près assez semblables et

la masse de données soulèverait des problèmes méthodologiques qui compromettraient le respect de notre échéancier. Une personne informée des réalisations du département de français d'un collège nous livrerait, tout aussi bien, les informations recherchées.

Au double titre de professeur et de personne qui, de par sa fonction, possède une bonne somme de renseignements sur les diverses activités départementales, le chef de département s'imposait comme l'informateur-clé. L'équipe décida donc de demander au chef de département de répondre lui-même au questionnaire.

Le questionnaire fut envoyé à chaque collège de la province accompagné d'une lettre d'introduction qui rappelait les objectifs de la recherche et son intérêt pour le milieu collégial.

c) Le type d'information recherchée:

Le questionnaire visait à obtenir des informations sur:

- La séquence de cours de français en vigueur dans chaque collège;
- Les différentes formules utilisées pour favoriser l'amélioration du français écrit;
- L'organisation, le contenu, la méthodologie et le matériel didactique du cours de français écrit normatif lorsqu'un tel cours est offert de même que la politique d'évaluation de ce cours;

- Les opinions des informateurs sur l'enseignement du français écrit normatif.

d) L'élaboration du questionnaire:

On peut identifier quatre phases importantes dans l'élaboration du questionnaire:

1. L'inventaire des thèmes propres au champ de la recherche

La première phase a été consacrée à l'identification et à l'analyse des principaux éléments qui constituaient le champ de la recherche de l'équipe RIEFEC. Plusieurs sessions de travail furent consacrées à établir les points d'information pertinents à chacun des thèmes sur lesquels il semblait important d'enquêter.

2. La forme du questionnaire

Durant la deuxième étape, l'équipe identifia les données jugées essentielles et rejeta tout ce qui relevait de l'accessoire. Cette simplification donna la forme qui demandait le moins de temps à l'informateur et qui permettait de communiquer les renseignements avec le maximum de précision et d'uniformité.

3. L'examen critique

Le questionnaire achevé fut présenté à un conseiller pédagogique du collège Bois-de-Boulogne, madame Renée Dandurand, qui fit quelques observations critiques sur la formulation et la présentation des questions.

Son intervention donna lieu à quelques modifications au niveau de la présentation technique et du contenu du questionnaire.

4. La mise en forme et le prétest

Enfin dans une dernière étape, l'équipe effectua une révision de la formulation des questions, de leur présentation et de la cohérence de l'ensemble. Ainsi remanié, le questionnaire fut présenté aux professeurs de français de quatre cégeps: Valleyfield, Brébeuf, Vincent d'Indy et Lionel-Groulx pour subir un prétest. Cette dernière opération occasionna des retouches mineures au questionnaire original.

e) La présentation du questionnaire:

Le questionnaire que l'équipe RIEFEC a fait parvenir à tous les cégeps publics et privés comprend quatre sections. Celles-ci recoupent exactement les quatre types d'informations suivantes:

1. L'identification de la séquence de cours de français;
2. L'identification de la formule utilisée pour favoriser l'amélioration du français écrit;
3. L'identification des diverses composantes (organisation, contenu, méthodologie, matériel didactique, politique d'évaluation) des cours de français complètement ou partiellement normatifs;
4. L'identification des opinions des informateurs sur l'enseignement du français écrit normatif.

1. L'identification de la séquence de cours

La première partie cherche à obtenir la description de la séquence des quatre cours de français obligatoires.

2. L'identification de la formule utilisée

La deuxième partie identifie l'option du collège par rapport à chacune des formules qui peuvent être utilisées au niveau collégial pour l'amélioration du français écrit. Pour ce faire, nous devions présenter à l'informateur une typologie de toutes les démarches possibles du niveau collégial pour remédier aux carences en français écrit des étudiants. A cette fin, nous avons eu recours à quatre grandes catégories:

- Le cours de français 911 qui est offert à d'autres étudiants que ceux de techniques de secrétariat;
- Le cours obligatoire de français écrit normatif;
- Le cours facultatif de français écrit normatif;
- Les autres formules à tendance normative.

La première catégorie peut recouper les trois autres. En effet, le cours de FRA 911 peut se donner comme un cours obligatoire ou comme un cours facultatif de français écrit, ou même s'intégrer à d'autres formules telle une démarche autodidactique. C'est pourquoi nous n'avons pas tenté de décrire, pour cette catégorie, toutes les formules de mise en application de ce cours. Elles sont intégrées aux autres catégories et elles pourront être facilement identifiées.

Pour la deuxième catégorie, soit le cours obligatoire de français écrit normatif, nous avons identifié quatre formules. Celles-ci reposent sur deux oppositions: d'une part, le cours peut être totalement ou partiellement axé sur une démarche normative; d'autre part, il peut s'adresser à tous les étudiants ou à une partie des étudiants. La combinaison de ces possibilités nous donne les quatre formules possibles pour cette catégorie de cours:

- Un cours commun complètement axé sur une démarche normative;
- Un cours obligatoire pour une catégorie d'étudiants et complètement axé sur une démarche normative;
- Un cours commun partiellement axé sur une démarche normative;
- Un cours obligatoire pour une catégorie d'étudiants et partiellement axé sur une démarche normative.

Quant à la troisième catégorie, soit le cours facultatif de français écrit normatif, elle comprend une seule formule qui peut s'inscrire dans trois cadres différents:

- Un cours facultatif de français écrit normatif qui remplace un cours de la séquence;
- Un cours facultatif de français écrit normatif donné en plus des cours de la séquence et qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement régulier;

- Un cours facultatif de français écrit normatif donné en plus des cours de la séquence et qui s'inscrit dans le cadre de l'éducation des adultes.

Enfin, la catégorie "autres formules" tente d'identifier certaines démarches normatives qui n'empruntent pas nécessairement le cadre d'un cours. Nous avons décrit cinq formules et laissé la possibilité de préciser les autres formules utilisées pour améliorer la qualité du français écrit:

- Une démarche autodidactique facultative suivie parallèlement aux cours communs obligatoires;
- Une démarche autodidactique obligatoire suivie parallèlement aux cours communs obligatoires;
- Un centre de dépannage;
- Une démarche normative échelonnée sur l'ensemble des cours de la séquence;
- Une attitude ferme en regard de la qualité du français écrit, attitude qui se traduit par des points enlevés pour les fautes d'orthographe, l'obligation pour l'étudiant de reprendre les textes trop mal écrits, etc.

La présentation que nous ferons, dans la deuxième partie de ce rapport, des données recueillies à l'aide du questionnaire, ne reprendra pas intégralement ces catégories. Ce choix répond à un souci de clarté, de simplification et de concision.

En effet, certaines de ces formules, théoriquement possibles, n'ont pas été employées. Il serait alors inutile de traiter de ces cas. De plus, la majorité des formules retenues empruntent les cadres du cours de linguistique (FRA 902), du cours d'essai (FRA 402) et du cours de grammaire aux techniques de secrétariat (FRA 911).

Pour la présentation des données, il nous a donc semblé plus simple de retenir les catégories effectivement employées par le réseau collégial plutôt que les catégories utilisées par le questionnaire. Les données seront donc classées dans les catégories suivantes:

- Le cours de grammaire offert à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat;
- Le cours de linguistique à tendance normative;
- Le cours d'essai à tendance normative;
- Les autres formules.

De plus, nous annexerons au présent rapport une description sommaire des cours de français normatif donnés dans les cégeps. Cette description se fera à partir des catégories théoriques du questionnaire. L'ordre choisi pour la présentation sera l'ordre alphabétique.

3. L'identification des diverses composantes des cours de français complètement ou partiellement à caractère normatif

La décision de ne recueillir des informations que sur les formules qui empruntent le cadre d'un cours partiellement ou complètement

normatif ne signifie nullement que l'équipe RIEFEC considère cette orientation comme la plus congrue et la plus efficace. Elle est simplement le résultat d'un sondage antérieur[2] qui présentait cette formule comme la plus employée.

Le groupe RIEFEC voulait recueillir des informations sur cinq composantes de ces types de cours:

- L'organisation,
- Le contenu,
- La méthodologie,
- L'évaluation des étudiants,
- Le matériel didactique.

Les questions relatives à la première composante visaient à établir, pour chaque cégep, le nombre de professeurs requis pour l'enseignement du français normatif, le nombre d'étudiants inscrits aux cours, le nombre de groupes formés, le nombre d'étudiants par groupe, ... Elles tentaient aussi d'identifier si le cours était le résultat d'une politique départementale ou d'une initiative des professeurs qui le donnent, s'il a bénéficié de la collaboration de l'administration et des autres professeurs, s'il nécessite un cadre matériel particulier et enfin s'il fait partie intégrante de la séquence.

---

2 Résumé d'une réunion tenue à Lionel-Groulx en mai 1974, regroupant quinze professeurs de collèges intéressés à donner des cours de français normatif.

En ce qui a trait au contenu, le questionnaire visait à circonscrire les principaux aspects de la grammaire habituellement étudiés, et la proportion de temps que l'on consacre à chacun d'eux. Il tentait aussi d'identifier les méthodes utilisées pour l'enseignement du français normatif et de déterminer dans quelle proportion on a eu recours à chacune d'elles.

Quant à l'évaluation des étudiants, le questionnaire voulait recenser les politiques d'évaluation, les principaux moyens d'évaluation auxquels les collèges ont recours et les diverses manières de répartir les notes.

Enfin, les questions relatives au matériel didactique permettaient d'identifier les collèges qui avaient préparé du matériel didactique pour le cours et qui étaient intéressés à participer à un échange de matériel.

4. L'identification des opinions des informateurs par rapport à l'enseignement du français écrit normatif

La dernière partie du questionnaire présente à l'informateur dix-sept opinions sur l'enseignement du français écrit qui regroupent aussi bien des préjugés que des évidences ou des lieux communs. Celui-ci doit indiquer son degré d'accord avec ces propositions.

Nous pensions, à partir des données recueillies, pouvoir dresser un portrait des opinions des professeurs sur le sujet. La technique de

présentation des questions n'apporta à l'analyse que des résultats impossibles à interpréter. Plutôt que de livrer un faux portrait du comportement des professeurs par rapport à l'enseignement normatif, l'équipe a préféré ne pas rendre compte de ces informations.

Ce résumé des questions portant sur les quatre grandes parties du questionnaire vient préciser d'une façon plus concrète les objectifs poursuivis par l'équipe RIEFEC, ainsi que la méthodologie employée et les différents renseignements recherchés.

1.3.3 - LA METHODOLOGIE EMPLOYEE POUR LA DESCRIPTION DES EXPERIENCES PLUS ARTICULEES

A) Introduction: du questionnaire aux entrevues

Le questionnaire employé par l'équipe RIEFEC poursuivait trois buts principaux:

- Favoriser un inventaire exhaustif de toutes les formules employées au niveau collégial pour remédier aux carences des étudiants en français écrit;

- Recueillir une série d'informations sur les formules d'enseignement normatif apparentées à un cours;

- Permettre l'identification des formules pédagogiques les plus articulées.

Il nous sembla que tout ce travail resterait fort incomplet tant qu'il ne serait pas doublé d'une description détaillée des expériences pédagogiques stimulantes que le questionnaire nous aurait permis d'identifier. L'équipe entreprit alors une série de démarches qui allaient l'amener à dresser des monographies des expériences qu'elle avait retenues.

B) Le choix d'un modèle d'entretien: l'entrevue semi-structurée

L'entrevue semi-structurée est un entretien où, selon J. Maisonneuve et M. Duclot, "un schéma définit les principaux thèmes à explorer et prévoit éventuellement certaines questions", mais ne fixe pas d'avance la manière dont les thèmes seront amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions seront formulées et l'ordre dans lequel thèmes et questions apparaissent. Les possibilités d'adaptation de ce type d'entretien à des situations diverses, de même que la permanence des thèmes d'une entrevue à l'autre furent les raisons qui nous portèrent à choisir cet instrument de cueillette des données. Il allait nous permettre de décrire des expériences très différentes les unes des autres tout en conservant une certaine homogénéité dans la présentation des données recueillies. Ce dernier point permettrait plus facilement de comparer et d'analyser les expériences décrites.

C) L'identification des thèmes

L'instrument de cueillette retenu par l'équipe impliquait l'identification d'une série de thèmes communs aux différentes expériences.

Ces thèmes servirent de lignes directrices aux diverses entrevues et de cadre général pour la présentation des données. Ils permirent de dresser des monographies détaillées des diverses expériences retenues. En voici les principales composantes.

1. La perception du problème de l'enseignement du français écrit au niveau collégial;
2. La préparation de l'expérience;
3. Les objectifs de l'expérience;
4. La formation et le fonctionnement de l'équipe de professeurs impliqués dans l'expérience;
5. Le contenu de la formule d'enseignement;
6. La méthodologie employée;
7. Le matériel didactique utilisé;
8. La politique d'évaluation;
9. La clientèle visée;
10. L'évaluation du cours.

D) Schéma du guide d'entretien pour les entrevues semi-structurées

L'entrevue semi-structurée est basée sur l'utilisation d'un canevas qui prévoit une série de thèmes intégrés à une structure simple et malléable.

La démarche utilisée par l'équipe RIEFEC s'apparente aux schémas employés pour analyser les expériences de changement. Il s'agit, dans une

première phase, la préparation, de circonscrire la saisie qu'avait le professeur ou l'équipe de professeurs du problème du français écrit des étudiants au moment de mettre l'expérience sur pied et d'identifier les solutions proposées en fonction de cette approche. La seconde phase, la mise en oeuvre, correspond au déroulement de cette expérience. Le retour critique, troisième phase, est une réflexion qui prend appui sur les huit thèmes identifiés comme étant communs aux diverses expériences. La dernière phase, la prospective, intègre ces huit thèmes à une réflexion prospective. Il s'agit d'identifier la forme que prendrait l'expérience si elle devait être tentée une seconde fois[3].

L'intégration des thèmes et du schéma donna le guide d'entretien que l'équipe RIEFEC utilisa pour toutes les entrevues. Il est présenté en annexe du présent rapport.

E) Les principales étapes pour la réalisation du guide d'entretien

On peut identifier trois étapes importantes pour la réalisation du guide d'entretien:

- L'identification et le choix des thèmes communs aux diverses expériences;
- Le choix d'un schéma-type pour les entrevues et l'intégration des thèmes à ce schéma;

---

3 Pour simplifier la présentation des monographies, nous avons intégré les données relatives à la phase prospective au retour critique.

- La mise en forme et le prétest.

Les deux premières ont déjà été décrites. Quant à la mise en forme et aux prétests, ils se firent à partir des expériences pédagogiques des cégeps Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx.

F) Présentation du guide d'entretien

Le guide d'entretien regroupe dix thèmes qui ont été identifiés dans la partie "Identification des thèmes" (p. 71 du tome 2) du présent rapport. A ces thèmes, vient s'ajouter une partie historique qui veut retracer, de façon chronologique, les faits qui ont conduit à l'adoption d'une politique départementale au sujet du français écrit et/ou à la mise sur pied d'un cours de français normatif.

Chaque thème comprend trois parties: la description de l'expérience, le retour critique et la prospective. L'ordre de présentation des thèmes variait d'une entrevue à l'autre. Pour la présentation des données, nous avons cependant établi une répartition fixe des thèmes afin de faciliter l'analyse et la comparaison des expériences.

Une brève présentation du contenu des différents thèmes donnera une idée plus concrète des monographies que l'équipe RIEFEC voulait réaliser.

Le thème SAISIE DU PROBLEME se présentait sous forme de questions visant à dégager la conception des professeurs impliqués dans l'expérience sur la problématique de l'enseignement du français écrit au niveau collégial. Il tentait aussi d'approfondir les relations entre cette conception et l'expérience que le groupe venait de vivre.

Les questions relatives au thème de la PREPARATION DE L'EXPERIENCE délimitaient les composantes (les personnes impliquées, les théories employées, ...) de cette préparation et identifiaient le mode de préparation utilisé (en équipe ou individuellement). Elles cherchaient aussi à décrire le type de préparation envisagé pour la reprise du cours.

La partie OBJECTIFS voulait susciter une réflexion critique sur les objectifs du cours et établir ceux qu'exigerait une nouvelle expérience.

Le thème FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE regroupait des questions qui permettraient de savoir si ce cours prenait l'aspect d'une véritable expérience pédagogique. Elles tentaient de saisir comment l'équipe s'était adaptée à ces nouvelles conditions.

Les questions relatives à la METHODOLOGIE reprenaient la démarche de la partie OBJECTIFS: Identifier les méthodologies utilisées, susciter une réflexion critique sur leur emploi et établir les méthodologies qui seraient privilégiées dans l'éventualité d'une reprise du cours.

Quant à la partie MATERIEL DIDACTIQUE, elle voulait rendre possible l'identification et la description du matériel employé, son auto-évaluation ainsi que la délimitation des attentes à ce niveau.

Les parties EVALUATION DES ETUDIANTS et EVALUATION DU COURS empruntaient les mêmes démarches: une identification des modes d'évaluation, une analyse critique du choix de ces modes et une réflexion prospective sur le sujet.

Enfin, la partie CLIENTELE cherchait surtout à connaître l'opinion des professeurs sur différents problèmes relatifs à la formation des classes de français normatif: le mode de dépistage des étudiants, les modalités de regroupement et d'inscription au cours.

Ce bref résumé des questions du guide d'entretien employé par l'équipe RIEFEC, et présenté en annexe au présent rapport, ne prétend pas rendre compte de toutes les questions posées lors des interviews. Certaines ne s'appliquaient pas à telle ou telle expérience particulière; d'autres surgissaient au fil des entrevues. Cette description concrétise le cadre thématique général des entrevues et des monographies.

1.4 - LE DEROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le projet RIEFEC I a duré toute l'année scolaire 1975-1976. Il s'est poursuivi au cours de l'été 1976 et s'est terminé en automne 1976, alors qu'il était mené concurremment avec le projet RIEFEC II. Cette recherche comprend quatre grandes étapes: la délimitation des objectifs et la documentation, l'inventaire provincial, les entrevues semi-structurées et enfin, la rédaction du rapport final.

1.4.1 - LES OBJECTIFS ET LA DOCUMENTATION (septembre et octobre 1975)

Comme on l'a vu aux chapitres 1.1.3 et 1.2, le champ et les objectifs de la recherche étaient, à l'origine, très vastes. Pour ramener le projet à des dimensions réalisables, compte tenu des limites de temps imposées, il a fallu à l'équipe plusieurs discussions préliminaires, et plusieurs rencontres avec les conseillers méthodologiques de l'Aide pédagogique aux professeurs du collège Bois-de-Boulogne qui l'ont aidée à préciser sa démarche. Enfin, à la fois pour vérifier ce qui se faisait dans le domaine de l'enseignement du français normatif et pour s'assurer la collaboration de divers spécialistes, le groupe est entré en communication avec des organismes comme CADRE et l'A.Q.P.F. Toutes ces démarches furent effectuées en septembre et octobre 1975.

1.4.2 - L'INVENTAIRE PROVINCIAL (de novembre 1975 à juillet 1976)

L'inventaire des diverses formules d'enseignement du français normatif a été fait à l'aide du questionnaire qui a été décrit en 1.3.2. Ce questionnaire a été élaboré aux mois de novembre et décembre 1975 et a été soumis aux professeurs de quelques collèges en janvier 1976. Il a été posté au début du mois de février et les chefs de département de français ont été invités à le renvoyer par la poste pour le 27 février 1976. Cependant, plusieurs questionnaires ayant été retournés bien après cette date, le dépouillement n'a pu se faire qu'au mois d'avril 1976 et l'analyse des données s'est prolongée jusqu'au cours de l'été.

1.4.3 - LES ENTREVUES SEMI-STRUCTUREES (de janvier 1976 à mai 1976)

Parallèlement au travail d'inventaire des diverses formules normatives, se faisait un travail de préparation des entrevues semi-structurées. Cette préparation s'est basée sur l'expérience acquise au cours de français normatif des collèges Lionel-Groulx et Bois-de-Boulogne. Comme les professeurs de l'équipe RIEFEC appartenaient à ces deux collèges, ils se livrèrent d'abord à une étude approfondie des expériences qui y étaient faites. Ces bilans demandèrent beaucoup de temps. A Bois-de-Boulogne en particulier, l'analyse statistique exigea une somme considérable de travail. La mise au point des deux comptes rendus et la préparation des entrevues semi-structurées occupa l'équipe de janvier à avril 1976. Au mois d'avril, le groupe RIEFEC fit une

première étude des questionnaires qui lui avaient été retournés et choisit cinq collèges dont l'expérience semblait à la fois articulée et originale ou représentative d'une tendance. Il rencontra les représentants de ces collèges en avril et en mai, et rédigea une monographie sur l'expérience de chacun d'eux.

1.4.4 - LA REDACTION DU RAPPORT (de mai à septembre 1976)

La rédaction du rapport final devait se faire au mois de mai 1976. Mais, compte tenu du retard dans le retour des questionnaires et de l'importance accordée à la rédaction de monographies sur certaines expériences d'enseignement de français normatif au niveau collégial, l'échéance n'a pu être respectée.

Pour rédiger le texte final, l'équipe s'est largement inspirée des deux rapports d'étape (novembre 1975 et février 1976) qu'elle avait envoyés à la DGEC, documents dans lesquels étaient expliqués les objectifs et la méthodologie de la recherche. A ces éléments s'ajoutent les résultats de l'inventaire, les monographies et les conclusions de l'équipe.

Le rapport est donc le fruit d'une année de recherche et de travail régulier effectués par quatre professeurs qui se partageaient la décharge d'enseignement d'un professeur régulier. Ces professeurs étaient aidés d'un conseiller méthodologique.

2

L'INVENTAIRE

2.1 - INTRODUCTION

L'équipe RIEFEC se proposait de dresser un inventaire le plus complet possible des différentes formules et cours de français normatif mis en place dans les collèges. Elle voulait de plus classer les différents documents didactiques que les collèges voudraient bien lui faire parvenir.

Cet inventaire nous a permis d'esquisser le profil des trois formules les plus employées dans les cégeps pour remédier aux carences des étudiants.

L'équipe a reçu vingt-huit réponses des soixante-trois collèges (et campus régionaux). Cela représente 44% de l'ensemble des cégeps. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre de la méthodologie, nous ne

reprendrons pas toutes les catégories présentées dans le questionnaire. D'ailleurs, il s'est avéré, au dépouillement des réponses, que certaines formules n'étaient pas utilisées par les professeurs. Nous regrouperons donc les résultats sous quatre grandes catégories:

1. Le cours de FRA 911, offert à un certain nombre d'étudiants autres que ceux de techniques de secrétariat;

2. Le cours de FRA 902 comportant une dimension normative;

3. Le cours de FRA 402;

4. "Les autres formules d'amélioration du français écrit".

2.2 - LES RESULTATS GLOBAUX

2.2.1 - LES FORMULES PEDAGOGIQUES ADOPTEES AU NIVEAU COLLEGIAL

Sur les vingt-huit collèges qui ont répondu au questionnaire, dix-huit proposent à leurs étudiants un enseignement du français normatif par le biais d'un des cours communs ou du cours de FRA 911. Par ailleurs, la plupart des dix autres collèges recourent à différentes mesures pour favoriser l'amélioration de la qualité de la langue écrite des étudiants.

2.2.2 - LE COURS DE FRA 911

A) La description du cours de FRA 911 selon les Cahiers de l'enseignement collégial

Le cours de FRA 911 est un cours de français écrit donné habituellement aux étudiants de techniques de secrétariat. Selon la description des Cahiers de l'enseignement collégial, un tel cours devrait amener l'étudiant à acquérir une compétence dans la pratique de la langue écrite, c'est-à-dire:

a) A développer sa capacité d'utiliser les mots dans leur sens propre (selon le dictionnaire);

b) A construire des phrases correctement (selon la syntaxe française);

c) A rédiger un texte cohérent et précis.

B) Les collèges qui offrent le cours de FRA 911

Parmi les vingt-huit collèges interrogés, dix-huit n'offrent ce cours qu'aux étudiants de secrétariat. Par contre, dix cégeps ont proposé ce cours à une clientèle plus vaste d'étudiants. Dans deux cas, ce cours était obligatoire pour une fraction définie d'étudiants plus faibles. Enfin, le cégep de Saint-Jérôme offre ce cours dans le cadre d'un nouveau programme qui lui est exclusif: l'apprentissage des langues techniques de relations publiques et polyglottes. Comme cette expérience s'apparente difficilement à celle des autres collèges, nous ne la

retenons pas dans la description générale que nous proposons à partir des renseignements reçus des autres collèges.

C) Description du cours de FRA 911 tel qu'il se donne dans neuf cégeps

La description du cours de FRA 911 vise à mettre en relief les caractéristiques de ce cours telles qu'on les retrouve dans l'ensemble des collèges où il est offert. Dans cette perspective, on examinera l'organisation, le contenu, la méthodologie, le type d'évaluation et le matériel didactique qu'on adopte habituellement pour ce genre d'apprentissage. Cette description ne pourra évidemment pas tenir compte des cadres différents à l'intérieur desquels le cours est offert - comme nous l'avons vu plus haut - puisque le nombre de collèges considérés est trop restreint. Notre description permettra néanmoins de dégager des constantes et d'effectuer des comparaisons.

a) Le cours de FRA 911 offert à l'extérieur de la concentration de secrétariat:

UN COURS SANS PROBLEMATIQUE PARTICULIERE, UNE SOLUTION D'URGENCE

Le nombre d'étudiants qui constituent la clientèle des départements de français dans les collèges où l'on offre le cours de FRA 911 à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat, varie d'un collège à l'autre. Certains départements accueillent 285 étudiants (1), d'autres, entre 500 et 1000 (4), et enfin, quelques-uns (3) ont une

clientèle respective de 1400, 2100 et même 4100 étudiants. Le cours de FRA 911 apparaît donc comme une solution au problème du français écrit à laquelle ont recours autant les petits départements de français que les départements plus importants.

Pour la moitié des collèges concernés (4), la décision de donner le cours de FRA 911 à une clientèle plus vaste d'étudiants date de deux semestres ou moins. Dans l'autre moitié des collèges, l'expérience est plus ancienne; un département a même offert le cours durant six semestres consécutifs. Aucun collège, sauf un, n'en a fait un cours préalable aux autres. La décision de proposer le cours de FRA 911 comme un service à des étudiants éprouvant des difficultés d'écriture est, dans la plupart des cas que nous avons analysés, le fait d'une politique départementale.

D'une façon générale, les étudiants choisissent librement de suivre le cours de FRA 911. Même si dans quelques cas, ils sont influencés soit par leurs résultats d'examens au secondaire ou au collégial, soit par leurs résultats au test TEFEC, ils restent maîtres de leur décision.

Dans la plupart des collèges, on a réussi à former de cette façon un groupe d'étudiants pour le cours de FRA 911, quelquefois deux, qui atteignent entre 1 et 10% de la population. Ils sont presque tous constitués de 21 à 30 étudiants. Deux collèges enfin doivent donner ce cours respectivement à 8 et 15 groupes. Dans un cas, il s'agit, bien sûr, d'un collège à forte population, mais il est intéressant de noter

que la clientèle est, ici comme ailleurs, libre de s'inscrire à ce cours.

Dans la plupart des collèges, on a consacré à l'enseignement normatif du français une partie de la tâche complète d'un professeur. Dans le cas de groupes plus nombreux, on va jusqu'à affecter deux et même trois professeurs à cette tâche. En général, les professeurs impliqués ont pu compter sur la collaboration de leurs collègues dans l'élaboration du cours. Cependant, la participation de l'administration a été à peu près inexistante. Dans un seul des collèges concernés, l'administration a accepté d'allouer des budgets spéciaux pour l'implantation du cours, c'est-à-dire pour installer un laboratoire, acheter des dictionnaires, des grammaires, des livres de référence, des rétroprojecteurs, des projecteurs, des films et des magnétophones. Dans les trois cas où l'administration a été plus active, son rôle a consisté à faciliter les opérations administratives nécessitées par la mise sur pied de ce cours.

Tous les professeurs dans tous les collèges donnent le cours de FRA 911 en deux périodes de cours consécutives et une période isolée. La plupart d'entre eux utilisent le laboratoire de linguistique ou la classe-atelier, c'est-à-dire la classe équipée avec des ouvrages de référence, un rétroprojecteur, etc.

On a exprimé deux commentaires concernant l'organisation du cours de FRA 911. D'abord on souligne que préalablement à la phase d'organisation, il faudrait identifier les carences des étudiants et établir

un ordre de priorité quant aux objectifs à atteindre. Le second commentaire insiste sur la nécessité pour les professeurs qui donnent le cours de travailler étroitement en équipe.

b) Le contenu:

L'ORTHOGRAPHE: L'ESSENTIEL DU CONTENU

Le questionnaire a amené les informateurs qui offraient le cours de FRA 911 à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat à préciser le nombre d'heures qu'ils ont consacrées aux aspects suivants qu'implique l'enseignement du français normatif:

- l'orthographe d'usage,
- l'orthographe grammaticale (concordance des temps, participes passés, accord du verbe avec le sujet, etc.),
- le lexique,
- la structure de la phrase,
- la structure du texte,
- les niveaux de langue,
- la ponctuation,
- la rédaction de textes,
- la lecture dirigée,
- etc.

Ces renseignements ont permis de connaître les principaux points sur lesquels les professeurs ont incité les étudiants à travailler.

La nécessité de réviser l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la ponctuation s'est imposée aux professeurs de FRA 911. Ceux-ci ont tous inscrit ces aspects à leur plan de cours. Cependant, le nombre d'heures de travail qu'ils y consacrent varie d'un lieu à l'autre.

L'orthographe grammaticale constitue l'une des préoccupations majeures - sinon la principale préoccupation - des professeurs. C'est du moins ce que laisse supposer le nombre d'heures que partout l'on consacre à cette partie de la matière. On accorde en général plus de temps à l'orthographe grammaticale qu'à l'orthographe d'usage. Cependant, si l'on considère globalement le nombre d'heures consacrées à la fois à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, on peut dire que la question de l'orthographe représente l'aspect le plus important de l'enseignement normatif du français.

Dans trois collèges, environ la moitié du contenu du cours est consacrée à la question orthographique; dans quatre autres cégeps, environ le tiers du temps lui est réservé. Dans l'ensemble, le reste du cours traite surtout, par ordre d'importance, de la structure de phrase, du lexique et de la ponctuation dans des proportions de temps qui varient d'un collège à l'autre. On accorde peu d'attention aux niveaux de langue et encore moins à la lecture dirigée.

On peut se demander pourquoi les professeurs accordent une si grande importance à l'orthographe. Ont-ils l'impression que le problème

du français écrit des étudiants se situe surtout à ce niveau ou que, méthodologiquement, c'est par là qu'il faut commencer le travail avant de s'attaquer aux problèmes plus complexes de rédaction de textes ou de cohérence du discours? Quoi qu'il en soit, une certitude s'impose: les professeurs consacrent beaucoup de temps et d'énergie au problème de l'orthographe.

c) La méthodologie:

L'EXPOSE ET L'ATELIER SONT LES DEUX FORMULES LES PLUS EMPLOYEES. PEU D'INNOVATION METHODOLOGIQUE.

Le questionnaire a amené nos informateurs à indiquer l'importance relative des diverses méthodes utilisées pour l'enseignement du français normatif dans le cadre du cours de FRA 911. Ainsi, pour chaque collège, nous avons pu connaître dans quelle proportion de temps les professeurs ont exploité l'exposé libre, occasionnel, l'atelier ou le travail en petites équipes, le séminaire ou groupe de discussion, le cours autodidactique, l'exposé multi-média et l'enseignement microgradué.

Dans tous les collèges, les professeurs ont eu recours la plupart du temps aux deux méthodes de l'exposé et de l'atelier. On peut penser que ces deux formules constituent vraisemblablement les deux étapes d'une même démarche pédagogique, quoiqu'aucun indice ne permette de l'affirmer. De plus, les données que nous avons recueillies n'indiquent pas si l'exposé précède l'atelier ou inversement. De ce fait, on ne peut savoir si la

démarche employée est d'orientation inductive ou déductive.

La forme d'exposé utilisée peut varier d'un collège à l'autre. La plupart du temps, les professeurs utilisent le cours magistral, c'est-à-dire exposent la matière selon un plan de cours strictement établi. Certains diversifient cependant ce mode d'intervention à l'aide de l'exposé libre ou de l'exposé multi-média. Par ailleurs, les professeurs font aussi travailler les étudiants en atelier ou en petites équipes. Sur une période d'un semestre, le temps consacré au travail de groupe est, sauf dans deux cas, au moins aussi long que le temps réservé aux exposés. Certains professeurs ont quelquefois varié la formule de travail de groupe en proposant aux étudiants de former des groupes de discussion ou séminaires. Mais ce mode de travail n'est pas utilisé très fréquemment.

On peut identifier un cas où le cours de FRA 911 a été donné pendant les deux-tiers du temps selon une méthodologie qui combinait tutorat et démarche autodidactique. Ces deux formules ont servi également dans deux autres collèges comme méthodes complémentaires. En définitive, il ne semble pas que le cadre du cours de FRA 911 ait donné lieu à des innovations méthodologiques importantes.

d) L'évaluation:

EVALUATION CUMULATIVE FONDEE SUR LES TESTS ET LES CONTROLES. PEU DE PLACE A L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE, A L'EVALUATION DU PROGRES OU A CELLE DE LA REDACTION DE TEXTES.

Le sondage a permis de recueillir des informations sur la politique d'évaluation adoptée par les professeurs qui donnent le cours de FRA 911 à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat; de même, il a permis de savoir dans quelle mesure on tient compte des exercices et examens (tests et contrôles), de la rédaction de textes, de l'effort et du progrès individuels dans l'évaluation globale de l'étudiant.

Le fait que le cours de FRA 911 s'adresse à des étudiants faibles en français n'a pas suscité l'élaboration d'une politique d'évaluation particulière. Un seul commentaire souligne l'effort particulier d'un collège où l'on a pensé "à laisser le dossier de l'étudiant ouvert jusqu'à la fin du semestre afin de permettre à celui-ci de racheter une note faible en première évaluation".

Dans la plupart des collège l'évaluation est basée surtout sur les tests et contrôles. Ceux-ci permettent d'établir entre 50 et 75% de la note finale. Cette importance accordée aux contrôles laisse supposer que les professeurs privilégient peut-être davantage l'évaluation continue et cumulative (summative evaluation) plutôt que l'évaluation

diagnostique et "formative".

Par ailleurs, on ne semble pas avoir trouvé le moyen de tenir compte dans l'évaluation de l'effort et du progrès de l'étudiant. Dans deux cas, on leur accorde 50 et 70% des points mais partout ailleurs, ces deux aspects ne comptent que pour 10, 20 et 30% de la note finale. Comme le signale un commentaire, peut-être éprouve-t-on certaine difficulté à trouver des critères satisfaisants d'évaluation du travail et du progrès de l'étudiant.

Enfin, on accorde peu d'importance dans l'évaluation totale de l'étudiant à la rédaction de textes. Dans certains cas, on attribue 20, 30%, exceptionnellement 40% de la note finale, à cet exercice. Est-ce parce que le professeur trouve la correction des tests et contrôles plus simple et plus rapide que la correction des textes? Est-ce parce qu'on juge que les tests et contrôles rendent mieux compte de l'apprentissage de l'étudiant? Les données recueillies n'apportent pas d'indications suffisantes pour répondre à ces questions. Elles laissent tout au plus deviner que les professeurs éprouvent quelque difficulté à établir leur système d'évaluation.

e) Le matériel didactique:

PEU DE RENSEIGNEMENTS. MATERIEL APPAREMMENT DE TYPE TRADITIONNEL.

Le cours de FRA 911 semble avoir donné lieu à la création de

matériel didactique écrit, mais le peu de renseignements et le peu de documents qui nous ont été transmis ne nous permettent pas d'en faire une description élaborée. Cependant, les professeurs interrogés se disent prêts à participer à des échanges de matériel.

2.2.3 - LE COURS DE FRA 902

A) Le cours de FRA 902 tel que décrit dans les Cahiers de l'enseignement collégial

Le cours de FRA 902, cours de linguistique, est obligatoire pour tous les étudiants de première année. Il présente une analyse du langage articulé sans référence à un idéal linguistique ou à un ordre de valeurs. Il veut provoquer chez l'étudiant une réflexion sur la langue perçue comme système en décrivant les lois qui définissent sa structure. Cette perspective descriptive s'oppose à l'attitude normative qui prescrit des règles qui régissent la morphologie des mots et la syntaxe des phrases en fonction d'un idéal linguistique valorisé socialement, c'est-à-dire d'un "bon usage". Dans ce cours, le franco-québécois sert d'approche à chaque domaine de la linguistique: la sémantique, la phonétique et la syntaxe[4].

---

4 Rappelons les objectifs de ce cours tels que décrits dans les Cahiers de l'enseignement collégial 1976 :

- décrire les mécanismes fondamentaux de la langue;
- identifier et "catégoriser" les faits de langue en fonction du français international, du franco-québécois et des particularités régionales;
- donner à l'étudiant la possibilité de se situer face aux différents niveaux de langue;
- faciliter le maniement de la langue comme moyen de communication.

B) Le cours de FRA 902 tel qu'il se donne dans cinq cégeps

Ce cours, comme tous les cours communs, varie d'un cégep à l'autre. Cependant, au moins cinq cégeps du réseau lui ont fait subir des transformations qui remettent en question son orientation même. En fait, une constante se dégage des cours donnés dans ces cégeps: l'observation des faits linguistiques alimente une attitude normative. Cette modification profonde engendre cependant des orientations différentes. Elles peuvent se réduire à deux orientations-types. La première consiste à faire de l'attitude normative le pivot du cours et à réserver les notions linguistiques aux étudiants qui témoignent d'une bonne connaissance du code écrit. Dans certains cas, on aborde ces notions dans la dernière partie du cours. La deuxième orientation consiste à mener de front deux démarches: l'une descriptive et l'autre normative. Les structures, les lois, les éléments décrits servent alors une fin normative.

Le contenu de ces cours varie peu. On y retrouve presque toujours la théorie linguistique, l'orthographe, la phonétique, la morphologie, la syntaxe, le lexique et les niveaux de langue. Les variantes proviennent des différentes orientations du cours.

---

4 (suite) ...
Cette phrase tirée des objectifs généraux des cours de français au collégial est assez significative: " . . au plan de la langue, l'attention des professeurs se portera spécialement sur le passage de l'étude normative de la langue à une étude descriptive et réflexive, sur la prise de conscience ou l'objectivation du phénomène que constitue le langage."

Deux grandes méthodologies dominent ces cours. La première favorise le cours magistral et le travail en petites équipes. Le début du cours porte sur des aspects linguistiques et/ou grammaticaux présentés sous forme d'exposés magistraux. La deuxième partie consiste en une application de ces notions. Ce travail se fait alors en petits groupes et est corrigé immédiatement en classe ou remis au professeur.

La deuxième méthodologie est du type modulaire. Il n'y a pas d'exposés magistraux; le contenu est réparti en modules et l'étudiant travaille seul. Pour chaque module, il a une tâche à effectuer: assimiler la théorie et faire un certain nombre d'exercices.

Le matériel didactique utilisé est formé d'exercices composés par les professeurs, de matériel audio-visuel et d'ouvrages de référence. Quant à l'évaluation, elle porte le plus souvent sur des textes rédigés par les étudiants. L'évaluation globale est le cumul des notes de la session; en général, elle ne tient pas compte du progrès de l'étudiant. L'accent est mis sur une performance minimale à atteindre qui correspond à la note de passage.

2.2.4 - LE COURS DE FRA 402

A) La description du cours de FRA 402 selon les Cahiers de l'enseignement collégial

Le cours de FRA 402 fait partie des cours communs offerts à tous les étudiants. Il a pour but d'approfondir les fonctions de la

littérature au service de la pensée, de la communication, de la culture, de la science et de la technologie. En plus d'étudier des formes littéraires comme l'essai ou le journal, il veut amener chaque étudiant à faire une expérience assez poussée de ses capacités d'expression, de réflexion et de communication.

B) La description du cours de FRA 402 tel que donné dans deux cégeps

Le collège de Sainte-Foy et celui de Joliette joignent une démarche normative à l'expérience d'expression personnelle qui est un des buts du cours d'essai.

La démarche du cégep de Sainte-Foy a fait l'objet de deux rapports dont nous rendons partiellement compte dans une des monographies qui suivent. Les professeurs cherchent d'abord à créer un climat psychologique favorable à l'écrit. C'est ainsi qu'ils ont mis sur pied plusieurs ateliers qui devraient permettre à l'étudiant de communiquer plus facilement, que ce soit oralement ou par écrit. Ils pensent qu'à long terme, leur démarche pédagogique aura un impact sur la langue écrite des étudiants. L'enseignement de la grammaire ne constitue pas un objectif prioritaire mais certains problèmes particuliers du français écrit peuvent, à l'occasion, être abordés pendant les cours ou faire l'objet d'un travail individuel de l'étudiant.

Si le cégep de Sainte-Foy cherche d'abord à susciter et à améliorer les possibilités de communication de l'étudiant, le cégep de

Joliette, lui, veut surtout permettre à ce dernier de s'exprimer de façon claire et correcte en langue écrite. Il attribue donc, pour sa part, à l'intérieur de tous les cours communs une certaine part au normatif tout en réservant au cours d'essai une démarche normative plus systématique, plus articulée. Le professeur responsable de ce cours pense que c'est petit à petit et globalement, par la pratique beaucoup plus que par l'enseignement, l'étude ou les exercices artificiels qu'on doit amener l'étudiant à acquérir une compétence dans l'utilisation de la langue écrite. Un cours d'essai axé sur l'expression écrite semble être la formule la plus adaptée à ce type d'approche.

2.2.5 - LES AUTRES FORMULES

Dans la majorité des collèges qui ont répondu au questionnaire, le souci de la qualité de la langue écrite se manifeste par l'adoption de diverses formules isolées ou ajoutées à l'une des grandes catégories de cours mentionnées plus haut.

Cinq cégeps favorisent la participation volontaire des étudiants: l'un d'eux a ouvert un centre de dépannage pour aider toute personne qui a de la difficulté à écrire; l'autre offre un cours facultatif qui ne s'inscrit dans aucun cadre officiel; et enfin, les trois derniers proposent une démarche autodidactique facultative suivie parallèlement aux cours communs.

Dans plusieurs collèges, les professeurs traduisent leur préoccupation à l'égard de la langue de différentes manières. Ainsi, dans sept

cégeps, on n'hésite pas, si le besoin s'en fait sentir, à parler de grammaire à l'intérieur de n'importe quel cours de français; et dans dix-huit autres, on adopte une attitude ferme en regard de la qualité du français écrit, attitude qui se manifeste par des points enlevés pour l'orthographe, par l'obligation pour l'étudiant de reprendre les textes trop mal écrits, etc.

2.2.6 - LES FORMULES PEDAGOGIQUES ADOPTEES AU NIVEAU COLLEGIAL POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT

Cf. le tableau-synthèse, à la page suivante.

LES FORMULES PEDAGOGIQUES ADOPTEES AU NIVEAU COLLEGIAL POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT

I

LE FRANCAIS NORMATIF DANS LE CADRE DU COURS DE FRA 911 - FRANCAIS ECRIT

DEFINITION DES CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL:

Cours de français destiné aux étudiants des techniques de secrétariat; il vise une récapitulation exhaustive de la grammaire.

MODIFICATION:

Dans dix [10] cégeps, les objectifs et le contenu de ce cours ont été proposés à une clientèle plus vaste d'étudiants.

STATUT DU COURS:

- Huit [8] cégeps l'ont offert comme cours facultatif.
- Deux [2] cégeps l'ont donné comme cours obligatoire à une fraction d'étudiants jugés plus faibles en français.

Dans les deux cas, le choix des étudiants se fait soit à l'aide de résultats d'examens antérieurs, soit à l'aide de TEFIC [Test d'Evaluation du Français Ecrit au Collégial].

II

LE FRANCAIS NORMATIF DANS LE CADRE DU COURS DE FRA 902 - ELEMENTS DE LINGUISTIQUE

DEFINITION DES CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL:

Cours de linguistique donné à tous les étudiants de niveau collégial: aborde, selon une démarche descriptive, la sémantique, la phonétique, la morphologie et la syntaxe.

MODIFICATION:

Dans six [6] cégeps, les professeurs accordent, au détriment de la démarche descriptive, une importance de plus en plus grande à une démarche normative à l'intérieur de ce cours.

STATUT DU COURS:

Ce cours, ainsi modifié, est resté obligatoire pour tous les étudiants.
Exemple: Un enseignement du français écrit est donné dans le cadre du cours 902 au cégep de l'Outaouais (voir 2e partie du présent numéro).

III

LE FRANCAIS NORMATIF DANS LE CADRE DU COURS DE FRA 402 - ESSAI

DEFINITION DES CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL:

Le cours d'"essai" vise à familiariser l'étudiant avec ce genre littéraire et à favoriser chez lui des expériences de communication.

MODIFICATION:

Dans [illegible] cégeps, les professeurs poursuivent les objectifs exposés plus haut. Mais les textes produits par les étudiants sont, dans un cas, l'occasion de les engager dans une démarche normative. Dans l'autre, le résultat d'une réflexion sur à écrire sur à tout terme pourrait s'étendre sur la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe.

STATUT DU COURS:

Ce cours, ainsi modifié, a [illegible] parmi les cours communs obligatoires. Exemple: [illegible] français écrit est donné dans le cadre du cours 402 [illegible] cégeps de Valleyfield [voir 2e partie du présent numéro].

IV

LES AUTRES FORMULES D'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT *

- Un [1] cégep a préparé un cours de français écrit qui ne s'inscrit dans aucun cadre officiel et qui, pour les étudiants, est facultatif.
- Un [1] cégep a mis sur pied un centre de dépannage pour aider toute personne en difficulté d'écriture.
- Trois (3) cégeps ont proposé à leurs étudiants une démarche autodidactique facultative suivie parallèlement aux cours communs obligatoires.
- Sept [7] cégeps véhiculent une préoccupation normative à l'intérieur de chacun de leurs cours de français.
- Dix-huit [18] cégeps adoptent une attitude ferme en regard de la qualité du français écrit, attitude qui se traduit par des points enlevés pour l'orthographe, l'obligation pour l'étudiant de reprendre les textes trop mal écrits, etc.

---

* *Les collèges qui adoptent une ou plusieurs de ces formules supplémentaires d'enseignement du français écrit des étudiants, peuvent aussi offrir l'un des quatre cours de français normatif présentés dans ce tableau.*

2.2.7 - LES DOCUMENTS D'APPOINT

Un des objectifs de la recherche était de recueillir et de classer le matériel didactique utilisé pour enseigner le français normatif dans les collèges. C'est dans ce but que l'équipe avait demandé, au moment de l'inventaire, qu'on lui envoie tous les documents pédagogiques utilisés pour le cours. Bien que la majorité des cégeps se soit déclarée favorable à un échange de matériel didactique, l'équipe n'a pu recueillir que les documents de quatre collèges: Bois-de-Boulogne, Lionel-Groulx, Outaouais et Valleyfield.

Le matériel du cégep de l'Outaouais se divise en six modules (l'orthographe, les accords, la phrase, quelques exigences de l'expression écrite, le français au Québec, l'expression nuancée de la pensée) et est décrit dans la monographie consacrée à cette expérience. Celui des collèges Bois-de-Boulogne, Lionel-Groulx et Valleyfield est essentiellement formé d'exercices de type traditionnel portant sur différents points de la grammaire. Ces exercices sont souvent précédés d'une brève explication théorique. Les personnes qui désirent consulter ces documents ou faire un échange de matériel pourront communiquer avec les collèges concernés.

2.2.8 - CONCLUSION

L'inventaire a permis d'établir que les interventions pédagogiques les plus articulées ont pris la forme de cours de français normatif.

Sauf au collège de Sainte-Foy, les étudiants ont réappris certains éléments de la grammaire. Des exposés théoriques leur ont rappelé les principales règles à retenir; des exercices et la rédaction de textes leur ont permis de les appliquer. L'objectif de cette option était de développer des automatismes d'écriture.

Y aurait-il une analyse du problème du français écrit sous-jacente à une pratique si généralisée? Parmi les multiples interprétations que les professeurs ont données sur les causes des lacunes des étudiants en français écrit, l'équipe RIEFEC a relevé une constante qui pourrait sans doute expliquer le choix d'une intervention centrée sur l'orthographe. Les carences des étudiants proviendraient, selon les professeurs, d'un enseignement partiel et incohérent du code orthographique. Dans cette perspective, l'enseignement de la grammaire apparaît comme une voie importante vers la solution du problème du français écrit et l'orientation pédagogique des professeurs découlerait de l'absence d'un enseignement systématique de la grammaire au secondaire. Ce serait donc le principal facteur explicatif des faiblesses des étudiants en français écrit.

A moins qu'il ne s'agisse d'une solution d'urgence ...

Il n'existe pas au collégial une tradition dans l'enseignement du français écrit. On a toujours pris pour acquis que l'étudiant de ce niveau devait connaître la grammaire et l'orthographe et qu'en principe il était prêt pour l'étude de la littérature. Or, devant l'incapacité

des étudiants d'écrire des textes cohérents et corrects, les professeurs sont pressés d'agir. Ils empruntent alors un contenu et une méthodologie à un modèle connu, c'est-à-dire à celui qui a présidé à leur propre formation.

Cependant, l'équipe RIEFEC se refuse à restreindre la problématique de l'enseignement du français écrit à une méconnaissance des lois de la grammaire même si cette dimension n'est pas à écarter. La problématique de l'enseignement du français écrit englobe certes la grammaire et l'orthographe mais elle doit être replacée dans la perspective plus vaste du phénomène de la communication. Elle requiert alors des interventions pédagogiques plus complexes. L'équipe RIEFEC présentera son point de vue de façon plus élaborée et tentera de la justifier dans la dernière partie de ce rapport.

2.3 - ANNEXES

2.3.1 - LISTE ALPHABETIQUE DES COLLEGES

1. André-Grasset
2. André-Laurendeau
3. Anonyme
4. Bois-de-Boulogne
5. Bourgchemin (Drummondville)
6. Bourgchemin (Saint-Hyacinthe)
7. Jean-de-Brébeuf
8. Côte-Nord (Mingan)
9. Chicoutimi
10. Edouard-Montpetit
11. Gaspésie
12. Joliette
13. La Pocatière
14. Lévis-Lauzon
15. Lionel-Groulx
16. Maisonneuve
17. Marie-Victorin
18. Marguerite-Bourgeois
19. Nord-Ouest
20. Outaouais

21. Sainte-Foy
22. Saint-Laurent
23. Saint-Jérôme
24. Valleyfield
25. Shawinigan
26. Sherbrooke
27. Vincent-d'Indy
28. Vieux-Montréal

2.3.2 - IDENTIFICATION DES DEMARCHES NORMATIVES

1. André-Grasset

Le collège André-Grasset a donné un cours facultatif de français normatif lors des sessions d'hiver 1975 et 1976. Ce cours (FRA 111) remplace un cours de la séquence habituelle des cours de français. Il ne se redonnera plus parce que ce cégep a opté pour une nouvelle organisation de la séquence. Cette expérience pédagogique a fait l'objet d'une monographie.

2. André-Laurendeau

Le collège André-Laurendeau offre le cours de FRA 911 à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat. Il est intégré à une démarche autodidactique facultative suivie parallèlement aux cours communs obligatoires *.

3. Anonyme

Ce collège, qui ne s'est pas identifié, a retenu la formule du cours commun partiellement axé sur une démarche normative. Il s'agit, en fait, du cours de linguistique (FRA 902) orienté de façon normative.

Ce cours est un préalable absolu. Il s'adresse à douze groupes par année. Ces groupes comprennent plus de trente étudiants. Le contenu respecte intégralement celui du cours de linguistique, mais il est axé davantage sur une perspective normative. Il comprend, entre autres, l'étude du lexique (6 heures), de la structure de la phrase (6 heures), de l'orthographe grammaticale (6 heures) et des niveaux de langue (5 heures). La méthodologie employée est le cours magistral jumelé au travail en petites équipes (ateliers).

---

* Pour plus de renseignements sur l'utilisation du cours de FRA 911, on se référera à la présentation de cette formule pédagogique dans la partie consacrée à l'inventaire provincial. Cette note est valable pour le cours de FRA 911 donné dans tous les collèges.

L'évaluation accorde une part importante aux tests objectifs (50%), à la rédaction de textes (25%), de même qu'au travail et au progrès de l'étudiant.

4. Bois-de-Boulogne

Le collège Bois-de-Boulogne offre depuis septembre 1975 un cours de français écrit normatif, obligatoire pour une catégorie d'étudiants et complètement axé sur une démarche normative. Il a été conçu comme une révision générale du code orthographique et grammatical et s'est inspiré du cours de FRA 911. Ce cours a fait l'objet d'une monographie qui rend compte de l'expérience de 1975. Cependant, il faut noter que le cours de la session d'automne 1976 est complètement différent tant dans ses objectifs que dans sa méthodologie (tutorat).

5. Bourgchemin (Drummondville)

Le collège régional Bourgchemin, campus de Drummondville, offre un cours commun partiellement axé sur une démarche normative. Il s'inscrit dans le cadre du cours de linguistique.

Le contenu du cours compre d l'étude du lexique (15 heures), de la structure de la phrase (15 heures) et des niveaux de langue (3 heures). Les professeurs du cours de linguistique utilisent depuis 1975 le cours micro-gradué du collège Lionel-Groulx auquel ils ont ajouté un chapitre consacré à la phonétique.

Les méthodes utilisées sont: le cours théorique et les exercices pratiques. Une heure de cours théorique et deux heures de travaux pratiques par semaine dans les cahiers de linguistique. Ces travaux peuvent se faire dans la classe de linguistique où l'étudiant peut consulter les ouvrages de référence nécessaires à sa démarche.

Jusqu'à l'hiver 1976, l'évaluation comprenait cinq tests de vingt points. Durant la session d'hiver 1976, le nombre de tests a été ramené à quatre. Chaque test mesure l'atteinte des objectifs définis dans chacun des chapitres des cahiers. L'ensemble des quatre tests constitue un examen objectif d'environ quarante pages. L'équipe de professeurs de linguistique songe à inclure dans l'évaluation la rédaction de textes. Il faut toutefois noter que les autres cours de français permettent à l'étudiant de s'exprimer assez souvent par écrit.

Le cours, enfin, s'adresse à tous les étudiants, soit environ à seize groupes par année. Les groupes sont de plus de trente étudiants.

6. Bourgchemin (Saint-Hyacinthe)

Au collège régional Bourgchemin, campus de Saint-Hyacinthe, une large consultation a été menée d'avril 1975 à janvier 1976, afin de dégager un consensus visant à établir une politique de la langue au collège. On voudrait ainsi créer un contexte propice à l'utilisation et au développement d'une langue écrite correcte au collège. C'est la

seule expérience para-académique aussi articulée qu'une expérience pédagogique que nous avons décelée dans le réseau. Elle mérite d'être signalée*.

7. Jean-de-Brébeuf

Depuis septembre 1973, le collège Jean-de-Brébeuf donne un cours partiellement axé sur une démarche normative. Il s'agit d'un cours commun, le cours de linguistique, orienté de façon normative. Dans ce collège, les cours communs sont jumelés: linguistique-poésie en première année et roman-théâtre en deuxième année. L'aspect normatif s'intègre surtout aux cours de la première année. Les notions de linguistique sont intégrées à l'analyse de la langue (écrite ou parlée) et de la poésie. Chaque étudiant doit revoir complètement la grammaire de Dubois et Lagane, *La Nouvelle Grammaire du français*, en dehors des heures de cours. Le contenu du cours se répartit ainsi: trois heures sont consacrées au lexique; six heures respectivement à la structure de la phrase, à la structure du texte, aux niveaux de langue; trois heures à la ponctuation et le reste des quarante-cinq heures à la pratique et à la rédaction de textes.

Les méthodes utilisées sont le cours magistral, l'exposé libre et le travail en petites équipes. Comme formule d'appoint, le tutorat

---

* Un rapport de travail du comité des coordonnateurs est disponible au collège Bourgchemin sous le titre *Moyens à utiliser pour assurer une qualité constante de la langue française écrite*, document de travail, novembre 1975.

est offert à certains étudiants.

Le cours s'adresse à tous les étudiants, soit environ à seize groupes par année. Les groupes sont de vingt à trente étudiants. Le cours se donne en deux périodes consécutives et une période isolée. Il nécessite comme cadre matériel une classe-atelier et un laboratoire de langues.

8. Côte-Nord (Mingan)

Ce collège de la Côte-Nord (campus Mingan) offre le cours de FRA 911 à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat. Il donne ce cours en plus des cours de la séquence et dans le cadre de l'enseignement régulier.

9. Chicoutimi

Depuis le 20 janvier 1975, le collège de Chicoutimi a adopté l'attitude suivante par rapport à la correction du français: 1o) à chaque examen, les professeurs du département de français accordent 80% des points pour le contenu du cours et 20% pour la qualité du français ; 2o) chaque professeur rencontre tous les professeurs du groupe auquel il enseigne pour demander leur aide au sujet de la correction du français.

10. Edouart-Montpetit

Au collège Edouard-Montpetit, certains professeurs adoptent une attitude ferme en regard du français écrit, mais le département ne veut pas intégrer une démarche normative à la séquence de cours.

11. Gaspésie

Le collège de la Gaspésie offre le cours de FRA 911 à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat. Ce cours est intégré à une démarche autodidactique facultative suivie parallèlement aux cours communs obligatoires.

12. Joliette

Le collège de Joliette attribue, à l'intérieur des cours communs, une certaine part au normatif tout en réservant pour le cours d'essai une démarche normative plus systématique et plus articulée.

Le professeur responsable de ce cours pense que c'est petit à petit et globalement, par la pratique beaucoup plus que par l'enseignement, l'étude ou les exercices artificiels, que l'on doit amener l'étudiant à acquérir une compétence dans l'utilisation de la langue écrite. C'est pourquoi le cours d'essai semble être le cadre le plus fonctionnel pour ce type d'enseignement.

13. La Pocatière

Le collège de la Pocatière offre un cours de FRA 911 à d'autres étudiants qu'à ceux des techniques de secrétariat.

14. Lévis-Lauzon

Le collège de Lévis-Lauzon offre un cours de FRA 911 à d'autres étudiants qu'à ceux des techniques de secrétariat.

15. Lionel-Groulx

Depuis septembre 1974, le collège Lionel-Groulx offre un cours facultatif de français écrit qui remplace l'un des cours communs. Cette expérience a fait l'objet d'une monographie.

16. Maisonneuve

Le collège de Maisonneuve donne un cours de FRA 911 en plus des cours de la séquence dans le cadre de l'enseignement régulier et de l'éducation aux adultes. Ce cours fait partie des monographies du présent rapport.

17. Marie-Victorin

Le collège Marie-Victorin offre un cours commun qui s'adresse

à une partie des étudiants et qui est partiellement axé sur une démarche normative. Il étudie la possibilité d'intégrer à chacun des quatre cours de français une partie normative programmée. Il publie de plus, depuis le 13 septembre, un cours de français écrit dans le journal *La Presse*.

18. Marguerite-Bourgeois

Le collège Marguerite-Bourgeois offre un cours de FRA 911 à d'autres étudiants qu'à ceux des techniques de secrétariat.

19. Nord-Ouest

Le collège du Nord-Ouest offre un cours de FRA 911 à d'autres étudiants qu'à ceux des techniques de secrétariat.

20. Outaouais

Pour répondre aux besoins des étudiants de la région, le cégep de l'Outaouais a intégré, lors de la session d'automne 1973, un cours commun partiellement normatif à sa séquence. Cette expérience a fait l'objet d'une monographie.

21. Sainte-Foy

Le collège de Sainte-Foy donne un cours obligatoire partiellement axé sur une démarche normative. Le cours s'inscrit dans le cadre du cours d'essai (FRA 402). Cette expérience fait partie des monographies dressées par l'équipe RIEFEC.

22. Saint-Laurent

Au collège Saint-Laurent, un comité a été mis sur pied par la commission pédagogique pour étudier la question du français normatif. Il existe de plus une démarche autodidactique facultative que certains étudiants suivent parallèlement aux cours communs obligatoires. Enfin, les professeurs adoptent une attitude normative ferme en regard de la qualité du français écrit.

23. Saint-Jérôme

Le cégep de Saint-Jérôme offre le cours de FRA 911 à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat, mais dans le cadre d'un programme nouveau qui lui est exclusif et qui est basé sur l'apprentissage des langues: techniques de relations publiques et polyglottes. Ce cours ne peut donc pas être apparenté à une démarche normative. Ce cégep a cependant offert à deux reprises le cours de FRA 911 à titre de cours complémentaire mais il n'y a eu aucune inscription.

24. Valleyfield

Depuis septembre 1974, le collège de Valleyfield offre à tous les étudiants de première session un cours de FRA 902 axé sur une démarche normative. Cette expérience a fait l'objet d'une monographie.

25. Shawinigan

Le collège de Shawinigan adopte une attitude ferme en regard de la qualité du français écrit. Les élèves peuvent perdre un nombre de points illimité à raison d'un point par faute.

Les élèves peuvent cependant récupérer la moitié des points perdus en corrigeant leurs erreurs. De plus, le département a voulu ouvrir un centre de dépannage mais il n'a pas pu obtenir les fonds nécessaires. Il étudie actuellement la possibilité d'offrir un cours de français écrit dans le cadre de l'éducation aux adultes.

26. Sherbrooke

Certains professeurs de français du cégep de Sherbrooke adoptent une attitude ferme à l'égard du français, mais il ne s'agit pas d'une politique départementale. Le département de français n'a pas réussi à implanter un cours normatif malgré les nombreuses demandes en ce sens à l'administration du collège.

27. Vincent-d'Indy

Ce collège n'offre pas de cours normatif mais adopte à l'intérieur des cours une attitude ferme à l'égard du français.

28. Vieux-Montréal

Certains professeurs de français du collège du Vieux-Montréal adoptent une attitude ferme à l'égard du français, mais il ne s'agit pas d'une politique départementale. La question du français normatif est toujours débattue au département de français même si, lors d'une assemblée générale en juin 1975, le département a exclus des cours communs "tout enseignement systématique de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire".

2.3.3 - QUESTIONNAIRE UTILISE POUR L'ENQUETE

RECHERCHE-INVENTAIRE-EVALUATION DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL (RIEFEC)

QUESTIONNAIRE SUR LES COURS DE FRANCAIS ECRIT NORMATIF AU COLLEGIAL

LIRE ATTENTIVEMENT CES INSTRUCTIONS

1. C'est le chef de département qui répond au questionnaire ou toute personne qu'il jugera plus informée sur la question.

2. Lorsque c'est le cas, il est préférable de lire chacun des choix qui sont proposés avant de répondre à une question.

3. Vous indiquez la plupart du temps votre réponse par un crochet que vous inscrivez dans la case réservée à cet effet, ou encore vous donnez les renseignements tels qu'ils sont demandés.

4. Plusieurs fois, en particulier à la fin de chaque grand chapitre, vous êtes invité à formuler des commentaires personnels. Si le questionnaire ne réserve pas un espace suffisant, veuillez annexer des pages supplémentaires que vous renverrez avec le questionnaire.

5. Utilisez l'espace réservé sous l'option "autre" pour signaler des éléments que la formulation d'une question ne vous permet pas d'exprimer.

6. Si vous souhaitez apporter des nuances à certaines réponses, faites-le sur une feuille que vous ajouterez en annexe. Même dans ce cas, cochez le choix le plus proche de votre orientation.

7. Chaque fois que cela est nécessaire, des instructions précises vous sont données pour répondre au questionnaire. Surveillez bien les cadres qui contiennent ces indications.

8. N'ECRIVEZ JAMAIS DANS LA COLONNE DE DROITE.

Espace réservé à la codification

QUESTIONNAIRE SUR LES COURS DE FRANCAIS ECRIT NORMATIF AU COLLEGIAL

Q. 1 Identification du cégep:

_____

A) SEQUENCE

Q. 2 Décrivez brièvement la séquence des quatre cours de français obligatoires enseignés actuellement dans votre collège:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Espace réservé à la codification

B) FORMULES POSSIBLES

Q. 3 Par rapport à chacune des formules suivantes, pouvez-vous indiquer l'option de votre collège (actuellement ou à un moment donné depuis 1973)?

	OUI	NON
1. Dans votre collège, le cours de FRA 911 se donne à d'autres étudiants que ceux des techniques de secrétariat.	○	○
2. Dans votre collège, il existe un cours commun obligatoire:		
a) qui s'adresse à tous les étudiants et qui est complètement axé sur une démarche normative;	○	○
b) qui s'adresse à une partie des étudiants et qui est complètement axé sur une démarche normative;	○	○
c) qui s'adresse à tous les étudiants et qui est partiellement axé sur une démarche normative;	○	○
d) qui s'adresse à une partie des étudiants et qui est partiellement axé sur une démarche normative.	○	○
3. Dans votre collège, il existe un cours facultatif de français écrit normatif:		
a) qui remplace un cours de la séquence telle qu'elle est décrite à la question 2.	○	○
b) donné en plus des cours de la séquence décrite à la question 2 et qui se donne dans le cadre de l'enseignement régulier.	○	○
c) donné en plus des cours de la séquence décrite à la question 2 et qui se donne dans le cadre de l'éducation aux adultes.	○	○

	OUI	NON	Espace réservé à la codification
4. Dans votre collège, il existe une démarche <u>auto-didactique</u> (étude personnelle de la grammaire, banque d'exercices ou de dictées, ...):			
a) facultative suivie parallèlement aux cours communs obligatoires.	○	○	
b) obligatoire suivie parallèlement aux cours communs obligatoires.	○	○	
5. Dans votre collège, il existe un centre de dépannage.	○	○	
6. Dans votre collège, il existe une démarche normative échelonnée sur l'ensemble des cours de la séquence décrite à la question 2.	○	○	
7. Dans votre collège, on adopte une attitude ferme en regard de la qualité du français écrit, attitude qui se traduit par des points enlevés pour l'orthographe, par l'obligation pour l'étudiant de reprendre les textes trop mal écrits, etc.	○	○	

8. Autre: *Précisez toute autre formule que vous utilisez pour améliorer la qualité du français écrit.*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Espace réservé à la codification

LES QUESTIONS QUI SUIVENT (de 5 à 33) S'ADRESSENT A CEUX QUI ONT CHOISI DE DONNER UN C O U R S COMPLÈTEMENT OU PARTIELLEMENT AXE SUR UNE DEMARCHE NORMATIVE, C'EST-A-DIRE A CEUX QUI ONT REPONDU "OUI" A L'UNE DES FORMULES PRESENTEES EN 1, 2 et 3 DE LA QUESTION 3.

SI VOTRE COLLEGE A CHOISI UNE FORM LE AUTRE QU'UN COURS, VEUILLEZ REPONDRE IMMEDIATEMENT A LA QUESTION 34 A LA FIN DU QUESTIONNAIRE

C) COURS DE FRANCAIS COMPLETEMENT OU PARTIELLEMENT NORMATIF

Q. 4 Si vous donnez un cours partiellement axé sur une démarche normative:

1. Précisez dans quel cadre s'inscrit cette démarche (cours de linguistique, cours d'essai, ...).

_____

_____

_____

2. Expliquez pourquoi et comment vous avez intégré une démarche normative à ce cours.

_____

_____

_____

_____

_____

Espace réservé à la codification

Q. 5 Depuis septembre 1973, indiquez la date des sessions durant lesquelles un cours de français complètement ou partiellement axé sur une démarche normative a été donné dans votre collège.

Sept.-déc. 1973	○	Sept.-déc. 1974	○	Sept.-déc. 1975	○
Jan.-mai 1974	○	Jan.-mai 1975	○	Jan.-mai 1976	○
Eté 1974	○	Eté 1975	○		

Q. 6 Si ce cours n'est plus donné actuellement ou s'il a été donné de façon intermittente depuis 1973, pouvez-vous expliquer pour quelles raisons?

_____

_____

_____

_____

_____

LES QUESTIONS QUI SUIVENT CONCERNENT UN COURS QUI SE DONNE ACTUELLEMENT OU UN COURS QUI A DEJA ETE DONNE DEPUIS 1973 ET QUI N'EST PLUS DONNE.

DANS CE DERNIER CAS, IL SERAIT IMPORTANT, MEME SI LES QUESTIONS SONT POSEES AU PRESENT, D'Y REPONDRE EN FONCTION DES CONDITIONS (NOMBRE DE PROFESSEURS, D'ETUDIANTS, ETC. ...) DANS LESQUELLES CE COURS A ETE DONNE A CE MOMENT.

SI LE COURS A ETE OFFERT PENDANT UNE SERIE DE PLUSIEURS SESSIONS, VEUILLEZ NE TENIR COMPTE QUE DE LA DERNIERE. COMMUNIQUEZ

Espace réservé à la codification

L'HISTORIQUE ET LA DESCRIPTION DE L'EVOLUTION DU COURS A TRAVERS LES DIFFERENTES SESSIONS DANS UN TEXTE INDEPENDANT QUE VOUS JOINDREZ AU QUESTIONNAIRE.

I.- ORGANISATION

Q. 7 A combien de professeurs de français votre département a-t-il droit? Pour les besoins du calcul, convertissez les professeurs à temps partiel en professeurs à temps complet. Ex.: 2 mi-temps = 1 temps complet.

_____

Q. 8 Quel est le nombre de professeurs (à supposer que chacun travaille à temps complet) qui donnent un cours de français complètement ou partiellement normatif?

_____

Q. 9 Quel est le nombre d'étudiants inscrits au département de français?

_____

Q. 10 A combien d'entre eux s'adresse ce cours?

_____

Q. 11 A combien de groupes d'étudiants ce cours s'adresse-t-il?

_____

Espace réservé à la codification

Q. 12 Combien d'étudiants y a-t-il par classe pour ce cours?

a) moins de 10 ○
b) de 10 à 15 ○
c) de 16 à 20 ○
d) de 21 à 30 ○
e) plus de 30 ○

Q. 13 L'instauration d'un cours pour remédier aux carences du français écrit des étudiants est-elle le fait:

a) d'une initiative personnelle du ou des professeurs qui donnent le cours? OUI ○ NON ○

b) d'une politique départementale? OUI ○ NON ○

c) Autre (précisez): _____

_____

_____

_____

_____

Q. 14 Y avait-il d'autres professeurs de français de votre collège prêts à collaborer à l'élaboration d'un tel cours (dépister les étudiants, faibles en français, fournir des textes ou des exercices, etc.) en plus du ou des professeurs qui en avaient la responsabilité?

OUI ○ NON ○

Espace réservé à la codification

Q. 15 a) L'administration a-t-elle accepté de prévoir un budget spécial pour l'implantation de ce cours?

OUI ○ NON ○

b) Dans l'affirmative, quel était ce budget?

_____

c) A quelles fins a-t-il été affecté? (précisez) _____

_____

_____

_____

_____

Q. 16 L'administration a-t-elle facilité les opérations administratives (réaménagement d'horaires, réaffectation de budget, etc.) nécessitées par la mise sur pied de ce cours?

OUI ○ NON ○

Q. 17 Si le cours de français écrit, complètement ou partiellement normatif, ne s'adresse pas à tous les étudiants, comment se fait la sélection de ces derniers?

a) à l'aide d'un test-maison ○
b) à l'aide du TEFEC ○
c) à l'aide de résultats obtenus en français au collégial ○
d) à l'aide de notes obtenues au secondaire ○
e) par un choix libre de l'étudiant ○
f) autre (précisez) _____ _____

_____

Espace réservé à la codification

Q. 18 Ce cours de français est-il un préalable aux autres cours de la séquence?

OUI ○ NON ○

Q. 19 Combien de groupes reçoivent ce cours?

a) en trois périodes consécutives _____

b) en deux périodes consécutives et une période isolée _____

c) en trois périodes isolées _____

Q. 20 Les techniques d'apprentissage retenues pour ce cours de français nécessitent-elles un cadre matériel particulier?

OUI ○ NON ○

Q. 21 Dans l'affirmative, dites quel est ce cadre:

a) une classe-atelier (équipée avec des ouvrages de référence, un rétro-projecteur, ...) OUI ○ NON ○

b) un laboratoire de langues OUI ○ NON ○

c) des terminaux informatiques OUI ○ NON ○

d) autres (précisez): _____

_____

_____

Q. 22 Y a-t-il des précisions que vous aimeriez ajouter au sujet de la phase "organisation" de ce cours?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Espace réservé à la codification

II.- CONTENU

Q. 23 Dans ce cours de français partiellement ou complètement normatif, combien d'heures (sur 45) sont-elles accordées aux éléments suivants d'après le plan de cours?

		NOMBRE D'HEURES
1)	Orthographe d'usage	_____
2)	Orthographe grammaticale (concordance des temps, participes passés, accord du verbe avec le sujet, etc.)	_____
3)	Lexique	_____
4)	Structure de la phrase	_____
5)	Structure du texte	_____
6)	Niveaux de langue	_____
7)	Ponctuation	_____
8)	Rédaction de textes	_____
9)	Lecture dirigée	_____
10)	Autres (précisez): _____	_____
	_____	
	TOTAL	45 heures

Q. 24 Y a-t-il des précisions que vous aimeriez ajouter au sujet du "contenu" de ce cours de français?

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____

_____

Espace réservé à la codification

III.- METHODOLOGIE

Q. 25 Pouvez-vous en vous référant au plan de cours dire en nombre d'heures (sur 45) l'importance relative des méthodologies suivantes utilisées pour le cours de français complètement ou partiellement normatif?

1. Tutorat _____
2. Cours magistral _____
3. Exposé libre et spontané _____
4. Atelier ou travail en petites équipes _____
5. Séminaire ou groupe de discussion _____
6. Cours autodidactique _____
7. Exposé multi-media _____
8. Enseignement micro-gradué _____
9. Autre (précisez): _____ _____

_____

TOTAL 45 heures

Q. 26 Avez-vous des commentaires particuliers à formuler sur les méthodes employées pour l'enseignement de ce cours?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Espace réservé à la codification

IV.- EVALUATION DES ETUDIANTS

Q. 27 Quelle est votre politique d'évaluation pour ce cours?

Q. 28 Quelle importance accordez-vous aux éléments suivants dans votre évaluation? Indiquez-la en pourcentage.

a) Tests et contrôles objectifs _____ %

b) Rédaction de textes _____ %

c) Travail et progrès de l'étudiant _____ %

d) Autre (précisez): _____ _____ %

TOTAL 100 %

Q. 29 Avez-vous des commentaires particuliers à formuler sur la question de l'évaluation de l'étudiant?

Espace réservé à la codification

V.- MATERIEL DIDACTIQUE

Q. 30 Avez-vous préparé du matériel didactique spécialement pour ce cours?

	OUI	NON
a) Matériel écrit	○	○
b) Matériel audio-visuel	○	○
c) Autre (précisez): _____		

Q. 31 Accepteriez-vous de diffuser votre matériel didactique? OUI ○ NON ○

Q. 32 Seriez-vous intéressé à participer à un échange de matériel didactique entre les collèges? OUI ○ NON ○

Q. 33 Avez-vous des commentaires à formuler au sujet de la préparation du matériel didactique et de la circulation de ce matériel?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Espace réservé à la codification

D) POSITIONS PAR RAPPORT A DES OPINIONS SUR LE FRANCAIS NORMATIF

CETTE PARTIE DU QUESTIONNAIRE S'ADRESSE A TOUS CEUX QUI ONT EU LA RESPONSABILITE DE REPONDRE AU NOM DE LEUR COLLEGE A CE QUESTIONNAIRE, MEME A CEUX QUI TRAVAILLENT DANS UN COLLEGE OU IL N'EXISTE AUCUNE FORMULE DESTINEE A AMELIORER LA QUALITE DU FRANCAIS ECRIT.

Q. 34 Veuillez indiquer sur l'échelle de 1 à 5 votre degré d'accord avec les propositions suivantes. Vous encerclez le chiffre dont la proposition correspond le mieux à votre opinion:

- à l'extrême droite 5: parfaitement d'accord
- à l'extrême gauche 1: pas du tout d'accord
- entre les deux extrémités 3: plus ou moins d'accord

1. Une bonne maîtrise de la langue écrite permet à l'étudiant d'acquérir une bonne formation intellectuelle.	1	2	3	4	5
2. Les problèmes d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale et de structure de texte ne touchent qu'une portion limitée des étudiants de niveau collégial	1	2	3	4	5
3. Une bonne maîtrise de la langue écrite permet à l'étudiant d'accéder plus facilement aux études universitaires et de les réussir plus aisément.	1	2	3	4	5

			Espace réservé à la codification
4.	Il est trop tard au niveau collégial pour agir de façon efficace sur les problèmes que pose la maîtrise du français écrit.	1 2 3 4 5	
5.	Une bonne maîtrise de la langue écrite est une condition sine qua non à l'analyse des textes littéraires.	1 2 3 4 5	
6.	L'enseignement du français écrit est la responsabilité des niveaux élémentaire et secondaire et non du niveau collégial, qui ne s'adresse qu'à 30% de la population.	1 2 3 4 5	
7.	Une bonne connaissance et une pratique convenable de la langue écrite sont un moyen privilégié d'expression personnelle et de communication.	1 2 3 4 5	
8.	Les conditions de travail au niveau collégial ne permettent pas un enseignement efficace du français écrit normatif.	1 2 3 4 5	
9.	Une bonne maîtrise de la langue écrite est un moyen privilégié d'accession aux connaissances et à la culture.	1 2 3 4 5	
10.	Le collège ne peut contrer l'influence de diffuseurs importants comme la famille, les grands media d'information et le milieu socio-économique.	1 2 3 4 5	

Espace réservé à la codification

11.	Une bonne maîtrise de la langue écrite par les étudiants est un des moyens privilégiés de protéger la langue française au Québec.	1	2	3	4	5
12.	L'enseignement du français normatif privilégie une conception traditionnelle et élitiste de la société.	1	2	3	4	5
13.	Un bon enseignement de la langue est un des meilleurs moyens de promouvoir le français.	1	2	3	4	5
14.	L'acquisition de connaissances théoriques sur la langue (règles de grammaire) ne permet pas forcément à l'étudiant du niveau collégial de s'exprimer correctement par écrit.	1	2	3	4	5
15.	Etant donné que le professeur de français n'est pas le seul diffiseur de la langue, un cours de français normatif est inutile s'il n'est pas encadré par une politique d'ensemble du milieu collégial concernant la qualité du français écrit.	1	2	3	4	5
16.	Les carences du français écrit hypothèquent les résultats scolaires de plusieurs étudiants.	1	2	3	4	5
17.	Dans le cadre de la formation générale au collégial, un cours de littérature ou de linguistique est plus important que l'apprentissage d'un code.	1	2	3	4	5

Espace réservé à la codification

Q. 35 Consentiriez-vous à nous accorder une entrevue pour discuter plus en profondeur de votre expérience du cours de français normatif?

OUI ◯ NON ◯

N.B.: N'oubliez pas de joindre au questionnaire tous les documents qui pourraient nous renseigner sur votre expérience d'enseignement du français normatif:

- plan de cours
- bibliographie
- bilan
- liste du matériel didactique
- historique de l'expérience.

RETOURNEZ CE QUESTIONNAIRE ET LES DOCUMENTS REQUIS LE OU AVANT LE 20 février 1976 A L'ADRESSE SUIVANTE:

GROUPE RIEFF
COLLEGE BOIS-DE-BOULOGNE
10555, av. Bois-de-Boulogne
Montréal, Qué.
H4N 1L3

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Février 1978

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7778-1072

E D U 8170339 B bec
enseignement collégial

FÉV 78

C COLLÈGES BOIS-DE-BOULOGNE et LIONEL GROULX

R DGEC (service des programmes)

Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial

M

E GEORGES BEAULIEU
CELINE FITTES
FRANCE HEBERT
CELINE MAHEU
MICHEL PAQUIN

C RIEFEC

TOME 2

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

15-30-80

E D U Q 8170339 B

TOME 2

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

TOME 2: DESCRIPTION DES SEPT EXPERIENCES

TABLE DES MATIÈRES

TOME 1

Pages

1.0 - PRESENTATION DE LA RECHERCHE 1

1.1 - La présentation générale 2

1.2 - Les objectifs généraux et spécifiques 5

1.3 - La méthodologie de la recherche 10

1.4 - Le déroulement de la recherche 28

2.0 - L'INVENTAIRE 31

2.1 - Introduction 32

2.2 - Les résultats globaux 33

2.2.1 - Les formules pédagogiques adoptées au niveau collégial pour l'amélioration du français écrit 33

2.2.2 - Le cours de français 911 34

2.2.3 - Le cours de français 902 44

2.2.4 - Le cours de français 402 46

Pages

2.2.5 - Les autres formules 48

2.2.6 - Le tableau-synthèse 49

2.2.7 - Les documents d'appoint 51

2.2.8 - Conclusion 51

2.3 - Annexes 54

2.3.1 - Liste alphabétique des collèges qui ont répondu au questionnaire 54

2.3.2 - Identification des démarches normatives 55

2.3.3 - Questionnaire utilisé pour l'enquête 66

TOME 2

3.0 - LES MONOGRAPHIES DES EXPERIENCES PLUS STRUCTUREES 1

3.1 - La présentation générale des monographies 2

3.2 - Le collège André-Grasset 4

3.3 - Le collège Bois-de-Boulogne 10

3.4 - Le collège de Maisonneuve 172

3.5 - Le collège Lionel-Groulx 181

3.6 - Le collège de l'Outaouais 217

3.7 - Le collège de Sainte-Foy 237

3.8 - Le collège de Valleyfield 248

3.9 - Conclusion aux monographies 267

TOME 3

4.0 - ANALYSE CRITIQUE DES DIVERSES EXPERIENCES OU AMORCE D'UNE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL 1

4.1 - La théorie de la communication 3

4.2 - De la théorie de la communication à la pratique de l'enseignement du français écrit 8

4.3 - Vers la construction de patterns d'enseignement du français écrit 12

4.4 - Deux orientations: la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement 15

4.5 - Des patterns pédagogiques propres au niveau collégial 23

4.6 - Conclusion 26

4.7 - Appendice: Notes de recherche sur des interventions pédagogiques relatives aux composantes de la communication 28

5.0 - RECOMMANDATIONS DU GROUPE RIEFEC 69

5.1 - L'état de la question 70

5.2 - Les recommandations 73

5.2.1 - Une politique de la langue au collège 73

5.2.2 - L'instauration d'une pédagogie corrective 76

5.2.3 - La recherche et l'expérimentation 79

3

LES MONOGRAPHIES DES EXPÉRIENCES PLUS STRUCTURÉES

3.1 - LA PRESENTATION GENERALE DES MONOGRAPHIES

Les résultats de l'inventaire provincial sont complétés par une présentation plus détaillée de sept expériences d'enseignement de français normatif au niveau collégial. Les cégeps qui font l'objet d'une monographie sont le collège André-Grasset, le collège Bois-de-Boulogne, le collège Maisonneuve, le collège Lionel-Groulx, le collège de l'Outaouais, le collège de Sainte-Foy et le collège de Valleyfield[5].

Après avoir pris connaissance des renseignements fournis par l'inventaire provincial, l'équipe a fait son choix d'après les critères suivants:

---

5 On peut penser que des efforts sont déployés avec efficacité dans des collèges sans que nous en ayons été informés.

1. Expérience articulée touchant un grand nombre d'étudiants et qui dure depuis plus d'une session;

2. Expérience originale qui semble innover au plan de la méthodologie ou du contenu

   OU

   Expérience-type qui témoigne d'une tendance qu'on retrouve dans plusieurs collèges.

Les sept expériences décrites (sauf celle du collège de Sainte-Foy où l'équipe s'est fiée au rapport de madame L'Heureux) ont été recueillies au cours d'entrevues semi-structurées qui ont toutes été menées selon le schéma présenté au point 1.3.3.

N.B.: *Dans les collèges choisis, on retrouve six institutions publiques et une institution privée. Ces cégeps se distribuent ainsi au niveau géographique: un à Québec, un à Hull, trois à Montréal et deux dans un rayon de cinquante milles autour de Montréal. Bien que la sélection n'ait pas été faite à partir de critères géographiques, l'équipe pense que le choix effectué est représentatif de l'ensemble des collèges du réseau tant par les diverses orientations pédagogiques que par la distribution géographique et le rapport collège public, collège privé.*

3.2 - LE COLLEGE ANDRE-GRASSET

3.2.1 - HISTORIQUE

A la demande de certains professeurs, le cours de FRA 911 remplace un cours commun obligatoire en 1975-76. Cette solution ne sera pas retenue en 1976-77.

Le collège André-Grasset a donné un cours facultatif de français normatif lors des sessions d'hiver (de janvier à mai) de 1975 et 1976. Ce cours (FRA 911) remplaçait un cours de la séquence habituelle des cours de français au collégial. Il avait requis les services d'un professeur, soit un-cinquième des professeurs du département et s'adressait à soixante étudiants de première année sur une clientèle totale d'environ sept cents étudiants. Le cours a été créé pour répondre aux demandes de l'administration du collège, des professeurs de sciences qui se plaignaient que les étudiants comprenaient mal les textes écrits et des professeurs de français qui voyaient là un moyen de reléguer les problèmes de maniement du code de la langue écrite à un cours spécifique. Il correspondait aussi à une orientation départementale centrée, avant tout, sur des besoins spécifiques à la clientèle étudiante.

Ce cours ne se redonnera plus parce que le cégep a opté pour une nouvelle organisation de la séquence. En effet, en 1977, les cours communs seront jumelés (linguistique-essai; roman-poésie) et la démarche normative sera intégrée à ces cours.

3.2.2 - LA SAISIE DU PROBLEME

> *Désaffection pour la langue, spécialisation hâtive des étudiants, piètre valorisation de la langue au Québec. Refus d'intellection.*

Ce sont les graves difficultés linguistiques d'une partie de la clientèle étudiante qui ont créé le problème de la qualité de la langue écrite. Cet état de fait serait la résultante d'une désaffection pour la langue. De nombreux facteurs peuvent expliquer ce détachement:

1. Les problèmes spécifiques à l'enseignement: la philosophie de l'enseignement qui mène à une spécialisation hâtive, avant même que l'étudiant ait acquis une formation générale; le manque de cohérence entre les divers niveaux d'enseignement; la confusion qui existe dans les objectifs de l'enseignement du français; les réformes trop nombreuses, mal préparées et mal assumées; le manque de conscience linguistique des étudiants;

2. Les problèmes sociaux: la piètre valorisation de la langue française au Québec, ses possibilités d'emploi très limitées;

3. Les problèmes relatifs au type de civilisation dans laquelle nous vivons: entre autres, le refus de l'intellection. Les gens se contentent facilement de sentir les choses et de rester à un niveau affectif et émotif. Intellectualiser, c'est, pour eux, réduire, diminuer les réalités, leur faire perdre leur saveur. Cette attitude des étudiants peut s'expliquer par un manque de découvertes intellectuelles intéressantes.

3.2.3 - LE COURS

Objectifs: corriger les principales erreurs.

A) L'objectif général

L'objectif général du cours est la maîtrise de la langue. Il ne s'agit pas de revoir toute la grammaire, mais de s'attaquer aux principales erreurs. Cette orientation d'ensemble n'a cependant pas mené à la formulation d'objectifs spécifiques.

B) Le contenu

La structure de la phrase, la propriété des termes et la révision des règles les plus importantes, surtout les règles relatives aux verbes, sont les priorités de ce cours. Voici comment se présente l'organisation du contenu:

a) Orthographe d'usage (5 heures);
b) Orghographe grammaticale (10 heures);
c) Lexique (5 heures);
d) Structure de la phrase (5 heures);
e) Structure du texte (5 heures);
f) Ponctuation (1 heure);
g) Rédaction de textes (6 heures).

L'étude de ce contenu ne se fait pas selon un ordre déterminé: le professeur part des textes des étudiants et fait une analyse d'ensemble des principaux problèmes.

C) Méthodologie

Méthodologie: démarche déductive et démarche autodidactique.

Deux méthodes différentes forment la base de la méthodologie employée pour ce cours. La première est la résultante du jumelage du

cours magistral et du travail en atelier; la seconde relève d'une démarche autodidactique. La première démarche se fait de deux façons: 1) court exposé suivi d'un exercice, correction de cet atelier en équipe, puis correction par le professeur; 2) rédaction d'un texte, correction en équipe, remise des textes corrigés et retour aux ateliers pour une correction finale avec le professeur. La seconde démarche se déroule ainsi: les étudiants travaillent seuls durant une semaine (exercice ou rédaction d'un texte) et la semaine suivante, le travail est corrigé en classe.

Le cours est donné à deux groupes de trente étudiants. Ce nombre est jugé trop élevé car il faudrait compléter ce type d'enseignement par l'attention que l'on doit offrir individuellement aux étudiants.

D) Le matériel didactique

Matériel didactique: inadapté et insuffisant.

Le matériel didactique nécessaire à ce type de cours est jugé insuffisant. Le professeur constate qu'il n'existe à peu près rien d'adapté aux étudiants de niveau collégial et que c'est une tâche très lourde pour lui de préparer constamment du matériel. Tout est à faire à ce niveau et cela devrait être une des priorités du Ministère.

E) L'évaluation

Evaluation "cumulative" traditionnelle.

C'est le cumul des notes obtenues aux tests et contrôles (75%) et à l'examen final (25%) qui décide de la réussite ou de l'échec de l'étudiant. La politique d'évaluation ne comporte donc pas de performance minimale à atteindre. Cependant, l'examen final intègre la rédaction d'un texte qui est le compte rendu d'un volume. Le texte doit avoir de douze à quinze lignes et ne doit pas comporter plus de cinq fautes.

F) La clientèle

Clientèle: peu d'intérêt pour la langue. Intelligence plus pratique que spéculative.

Les étudiants s'inscrivent librement à ce cours. Cependant, on a pu procéder à un dépistage des étudiants faibles avec le test TEFEC ou avec les résultats obtenus en français au secondaire ou au collégial. Cette clientèle semble caractérisée par son peu d'intérêt pour le français en général. Certains étudiants auraient une intelligence plus pratique que spéculative, ce qui expliquerait leurs difficultés

à développer une conscience linguistique.

3.2.4 - EVALUATION DU COURS

Ne développera pas des automatismes linguistiques, mais atténuera le sentiment de dévalorisation ou d'échec chez les étudiants.

Il serait trop tard, au niveau collégial, pour développer des automatismes linguistiques. Et, même si le cours corrige certaines erreurs, il ne semble pas que cette amélioration puisse vaincre le sentiment d'infériorité qui résulte de l'inscription à ce cours. Les étudiants sont perçus par les autres comme des "sous-doués" et se perçoivent eux-mêmes comme tels. Ils développent un sentiment d'échec face à la langue, et même face à la pensée.

3.3 - LE COLLEGE BOIS-DE-BOULOGNE

Le cégep Bois-de-Boulogne a lui aussi offert à certains de ses étudiants qui en éprouvaient le besoin, un cours de français écrit normatif inspiré du cours 911, le 402 NS (nouvelle séquence). L'expérience, au dire même des

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

professeurs qui y étaient associés, n'était pas au point sous plusieurs aspects. Les professeurs de l'équipe RIEFEC ont suivi de près le déroulement de ce cours, certains y étaient même impliqués. Ils ont demandé à tous les professeurs concernés d'analyser la démarche suivie selon le modèle d'analyse déjà connu. A la lumière de cette critique et aussi de la réflexion suscitée par la recherche qu'ils menaient parallèlement, les professeurs de l'équipe RIEFEC ont pu définir, dans les grandes lignes, un nouveau projet pédagogique pour l'amélioration du français écrit des étudiants.

C'est ce projet qui est ici livré à l'attention du lecteur. Il est à souligner que ce projet apparaît sous une forme différente des autres monographies décrites dans cette section. En effet, la présentation du texte de Bois-de-Boulogne reflète, en quelque sorte, le cheminement de la formulation du projet, à savoir les commentaires du groupe RIEFEC sur la première version du 402 NS et ensuite, ses recommandations ainsi que le matériel proposé pour ce qui est de la nouvelle version du même cours. On trouvera enfin un bilan d'expérience de la session automne 1976.

3.3.1 - HISTORIQUE DU COURS DE FRANCAIS NORMATIF

L'enquête menée par la coordination provinciale du français auprès des professeurs de français du réseau collégial en 1972-73 avait permis de dégager certaines lacunes en français écrit chez les étudiants. On avait ainsi corrigé certains objectifs généraux de l'enseignement du français. Le souci d'améliorer la langue écrite revint alors au coeur des discussions de la coordination, tant à l'étape de la formulation des objectifs qu'à celle de la mise en forme des trois séquences générales que l'on pouvait dégager des nombreux projets de séquences des collèges.

Le département de français du collège Bois-de-Boulogne, dans son projet initial de séquences, prévoyait en 1974-75 un cours de français écrit préalable aux autres cours de français de la séquence et ce, pour un nombre défini d'étudiants faibles. Un comité de professeurs du département prépara donc au cours de l'hiver 1975 un plan d'étude qui fut adopté par le département et expérimenté en septembre 1975.

Le dépistage des étudiants qui devaient suivre ce cours se fit au printemps 1975 grâce au test TEFEC. En prenant tous les étudiants de première année qui se situaient à près de quatre points (sur quatre-vingt-trois) au-dessous de la moyenne du collège, on constitua vingt-deux groupes de trente étudiants. Signalons de plus que le seuil de passage au test TEFEC était établi surtout en fonction des deux premières dimensions du test, soit l'orthographe et la morpho-syntaxe. Nous avons, de toute façon, pu vérifier par l'analyse des résultats que les moyennes

obtenues dans chaque partie ont tendance à décrire la même courbe pour la majorité des étudiants. Sur les vingt-deux groupes qui suivirent un cours de français écrit en automne 1975, environ quatre-vingt-dix étudiants échouèrent et reprirent le cours en hiver 1976.

On trouvera en annexe I le déroulement chronologique des événements qui, depuis 1973, nous ont menés à redéfinir nos cours et à faire une place plus importante au français écrit.

Après trois ans, le bilan sommaire est le suivant:

1. Nos objectifs de l'enseignement du français au collégial nous semblent un peu mieux définis;

2. Nous avons ébauché l'expérimentation d'un cours de français normatif;

3. Nous avons établi le cadre d'une politique linguistique au collège et

4. Nous avons mis sur pied une équipe de recherche sur la didactique du français écrit au collégial: RIEFEC.

Nous en sommes là, alors que la coordination provinciale n'a pas pris de décision finale touchant la séquence des cours communs, alors qu'un groupe de travail (GT"X") s'inspirant du rapport Nadeau s'apprêterait à modifier la structure des cours de français. Nous souhaitons que l'histoire ne subisse ni soubresaut, ni accélération "politique", afin

que RIEFIC poursuive ses études dans la même voie que certains chercheurs (comme le groupe EFEC: enquête sur le français écrit au collégial; et A. Martin, Ahuntsic: enquête sur le vocabulaire actif) que nous avons rencontrés dans le réseau et qui partagent notre souci de mieux définir la place du français normatif au collégial.

3.3.2 - DESCRIPTION ET ANALYSE CRITIQUE DE L'EXPERIENCE PAR LES PROFESSEURS DU COURS DE FRANCAIS NORMATIF

Le présent chapitre rend compte de l'expérience du cours de français normatif offert par le département de français du collège Bois-de-Boulogne en septembre 1975. Il résume également les commentaires des professeurs impliqués dans l'expérience. Cette réflexion critique a été recueillie à l'aide du guide d'entretien présenté en annexe II.

Pour en faciliter la lecture, la partie description du cours sera présentée en caractères italiques.

A) Préparation de l'expérience

Sous-évaluation du problème. Préparation incomplète.

Le cours de FRA 402 NS a été conçu comme une révision générale du code orthographique et

grammatical et s'est inspiré du cours de FRA 911 qui était déjà donné aux élèves de techniques de secrétariat. Cependant, à cause des problèmes inhérents à la répartition des tâches au sein du département, seulement deux des huit professeurs qui ont donné le cours de FRA 402 NS en automne 1975 ont participé à l'élaboration du plan de cours; ce plan de cours est présenté en annexe III.

Ceci peut expliquer en partie la perception vague des problèmes qu'avaient les professeurs du cours de français correctif avant de tenter l'expérience. Tous étaient d'accord pour constater un état de fait: une grande partie des étudiants sont incapables de s'exprimer correctement et de façon cohérente dans des textes écrits. Par contre, peu de professeurs s'étaient attardés à chercher de façon approfondie les causes de cette déficience. La majorité des membres du groupe y voyait le signe d'une méconnaissance du code orthographique et grammatical; deux professeurs l'interprétaient comme la manifestation de blocages psychologiques importants. Tous les professeurs impliqués croyaient qu'un cours de français correctif serait la meilleure solution qu'on puisse apporter à ce problème.

Après avoir donné le cours pendant une session, les professeurs s'accordent maintenant pour diagnostiquer des déficiences qui dépassent de beaucoup ce qu'ils avaient imaginé. Dans les pires des cas, c'est un

problème de base qui se situe au niveau de la structure même de la phrase française: il n'y a aucune coordination entre les unités du langage.

B) Objectifs

Pas d'entente sur les objectifs prioritaires. Confusion entre buts éducatifs et objectifs spécifiques à un cours.

Le cours normatif de français écrit du cégep Bois-de-Boulogne proposait trois objectifs généraux: 1) la maîtrise du code grammatical et de l'orthographe d'usage; 2) l'amélioration du style et de la qualité de la langue; 3o) la préparation aux études littéraires.

Tous les professeurs portent le même jugement sur les objectifs proposés par le plan de cours: ils étaient trop vagues et trop vastes; ils ne correspondaient pas aux besoins spécifiques des étudiants.

En revanche, des tendances différentes se dégagent du choix de l'objectif jugé prioritaire et ce, malgré des objectifs généraux identiques.

La première tendance met l'accent sur la qualité du discours: structure cohérente des textes, clarté de l'expression, ... La seconde privilégie l'étude du code. Elle vise la connaissance et la maîtrise de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. La troisième tendance intègre les deux premières. Elle fixe comme cible prioritaire la maîtrise de la phrase, mais elle exige, pour la poursuite de cet objectif, un préalable: l'étude des points essentiels de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale et de la syntaxe.

L'ensemble des professeurs s'entend sur la performance minimale exigée des étudiants pour la réussite du cours: l'étudiant devrait, à la fin du cours, être capable d'écrire, dans un temps défini (en se servant des outils-ressources: dictionnaires, grammaires, ...) un texte structuré de deux pages ne comportant pas plus de cinq ou six fautes.

Dans la majorité des cas, l'analyse critique des objectifs n'a pas donné lieu à la formulation de nouveaux objectifs. S'il faut, en effet, constater que, dans la perspective d'une reprise du cours, la majorité des professeurs ont renoncé à poursuivre des objectifs d'ordre littéraire et/ou stylistique, il faut aussi noter que les objectifs visant la maîtrise de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale ont été maintenus sans être précisés, réduits ou même reformulés, et ce, par cinq des sept professeurs interrogés. Est-ce à dire que les orientations sont restées globalement les mêmes?

Il semble qu'il faille nuancer la réponse. Les professeurs intervenant de façon prioritaire au niveau du code et de la phrase maintiennent leur orientation, mais leur conception du cours est fondamentalement différente. Ils ne le perçoivent plus comme une révision d'une matière mal assimilée au secondaire (rattrapage, récupération), mais comme l'enseignement d'une nouvelle matière. Cela aurait dû, théoriquement, entraîner une modification des objectifs généraux ou, à tout le moins, une structuration opérationnelle de ces objectifs. S'il n'en est rien, c'est que la notion d'objectif est fort ambiguë et souvent confondue avec celle des buts éducatifs: les objectifs sont alors des buts lointains qui encadrent le travail des étudiants et que le cours doit poursuivre même si, en définitive, ils ne seront jamais atteints. Ceci explique d'ailleurs que, pour le futur, seulement trois professeurs souhaitent que le travail prioritaire de l'équipe responsable du cours soit la formulation d'objectifs précis.

Quant à ceux qui interviennent principalement au niveau du discours, ils présentent une série d'objectifs qui reflètent, en fait, une démarche inverse de celle présentée par le plan de cours de la session d'automne 1975-76. Le point de départ n'est plus la révision du code orthographique, mais le texte de l'étudiant. L'important est alors de développer chez ce dernier l'aptitude à résoudre ses propres problèmes en français écrit.

C) Equipe

Supériorité du travail de groupe sur le travail individuel. Fonctionnement peu efficace causé par une préparation inadéquate.

Le cours de français 402 NS a été mis sur pied par deux équipes distinctes. La première, formée de cinq professeurs, a élaboré le plan de cours pendant l'hiver 1975. La deuxième, comprenant huit professeurs, a été formée lors de la répartition des tâches de juin 1975. Son rôle était de dispenser le cours d'après le plan qui lui avait été proposé.

L'analyse critique de la formation et du fonctionnement de cette dernière équipe a surtout porté sur deux aspects: la préparation accordée à l'expérience et le fonctionnement de l'équipe au cours de l'expérience.

Tous les professeurs déplorent le fait que la préparation et la mise sur pied de l'expérience n'aient pas été faites par la même équipe. La préparation complète du cours par les professeurs qui le donneront semble essentielle pour assurer à l'expérience continuité, cohérence

et réalisme.

Tous ceux qui se sont prononcés sur le fonctionnement de l'équipe considèrent que le travail de groupe est préférable au travail individuel. Les professeurs sont, dans l'ensemble, satisfaits du fonctionnement de l'équipe parce qu'il a permis un échange de matériel didactique et qu'il a favorisé des rencontres régulières. Les discussions ont permis à quelques professeurs de remettre en question un certain type de méthodologie. Cependant, si les rencontres ont permis de soulever des problèmes, elles n'ont cependant pas débouché sur une analyse en profondeur. L'équipe n'est pas arrivée à trouver un mode de fonctionnement efficace qui permette de chercher les causes des problèmes soulevés et d'y apporter des solutions. Cette incapacité était peut-être due au nombre élevé de participants et à leur peu d'expérience du travail de groupe. De plus, il ne faut pas sous-estimer le fait que les huit membres n'étaient pas impliqués au même degré dans l'expérience. Pour la plupart, le cours de FRA 402 NS restait un cours comme les autres auquel ils apportaient autant de soin et d'attention qu'aux autres cours. Peu ont eu l'impression de faire partie d'une équipe de recherche et de participer à une expérience structurée. La plupart ont eu la sensation désagréable de donner un cours mal défini, mal préparé. L'équipe a donc rencontré de nombreux problèmes pour lesquels elle n'a pas trouvé de solutions valables, ce qui a entretenu un climat d'insécurité et d'insatisfaction.

C'est pourquoi on souhaite, à l'avenir, qu'une même équipe, composée d'un petit nombre de professeurs, prépare et donne ce cours. Ceci permettrait un contact stable et régulier entre les personnes intéressées au problème et prêtes à y accorder le temps qu'il faut. L'équipe jouerait alors un double rôle: elle préparerait le cours de façon précise et complète avant le début de l'expérience; ensuite elle permettrait une évaluation périodique du cours. Certains souhaiteraient que tous les membres de l'équipe mènent l'expérience de façon identique pour en faciliter l'analyse.

D) Contenu

Le contenu doit être basé sur les besoins précis des étudiants de niveau collégial. Deux orientations différentes: l'affectif ou le cognitif.

Le contenu du cours comprenait la revision du code orthographique, la syntaxe, la structure de texte, le lexique et une initiation à la stylistique. Tous les professeurs s'entendent pour déclarer que ce contenu était beaucoup trop vaste. Faute de temps, la plupart ont abandonné le lexique et la stylistique. L'un des professeurs a

même renoncé à étudier la syntaxe pour se consacrer presque exclusivement au code orthographique et grammatical.

Tous les professeurs ne sont pas d'accord sur la partie la plus importante du contenu. Deux tendances se dégagent nettement de leurs interventions: un premier groupe insiste sur la rédaction de textes et la construction de phrases; l'autre groupe concentre ses efforts sur l'apprentissage du code. La majorité des professeurs choisissent cependant une solution mitoyenne: l'étude des points essentiels de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale et de la syntaxe.

Les professeurs du groupe ont surtout fait porter leurs réflexions prospectives sur la meilleure façon de délimiter le contenu d'un nouveau cours et sur ce qu'il est essentiel de transmettre aux étudiants.

Tous croient que c'est à partir de l'analyse des lacunes des étudiants du collégial qu'on peut établir un plan de cours efficace. On retrouve cependant deux modalités différentes pour préciser ce contenu. La moitié des professeurs semblent vouloir privilégier des rapports plus individualisés avec leurs élèves; ils désireraient un cours adapté aux difficultés de chaque groupe et voudraient tenir compte des raisons profondes de ces difficultés. Les autres souhaiteraient établir un programme-type à l'aide de l'analyse des lacunes rencontrées lors des expériences passées (test TEFEC, performance linguistique des étudiants au premier

semestre).

On note la même divergence d'opinion lorsqu'il s'agit de délimiter ce que chaque professeur considère comme un point essentiel à transmettre. Certains veulent avant tout susciter des attitudes et des comportements chez l'élève (faire naître le souci d'une langue convenable et claire, développer l'habitude d'utiliser des outils-ressources, faire saisir l'interaction entre les mots, ...); d'autres désirent d'abord transmettre des connaissances (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, syntaxe, plan).

Malgré les nombreuses nuances dans les prises de position, la partie du questionnaire portant sur le contenu nous permet de déceler deux grandes tendances au sein du groupe de professeurs. L'une met surtout l'accent sur une expérience globale qui vise avant tout à faciliter et à améliorer le phénomène de la communication écrite chez l'étudiant. L'autre insiste sur la transmission d'un contenu précis pour amener l'étudiant à mieux s'exprimer par écrit.

E) Méthodologie

Approche déductive. Importance du travail en équipe. Enseignement individuel favorisé si le nombre d'élèves est réduit.

La démarche pédagogique du cours de FRA 402 NS prévoyait le recours à l'exposé théorique et à des exercices d'application. Les exercices pouvaient être exécutés soit en atelier écrit (individuellement ou en petits groupes), soit en atelier oral, et chaque étudiant devait se constituer un dossier qui contiendrait tous les exercices faits en classe et une série d'exercices faits à domicile. De plus, l'étudiant devait rencontrer son professeur à trois reprises, soit à la fin de chacune des grandes parties du cours. Il était alors possible de vérifier l'efficacité du cours et les progrès réalisés par chaque étudiant. Enfin, un texte de deux pages au moins, rédigé par l'étudiant au début de la session, devait être corrigé et amélioré, avec l'aide du professeur, tout au long du semestre.

La plupart des professeurs se sont inspirés de ces méthodes pour structurer leur démarche pédagogique. Dans l'ensemble, le cours de français normatif se présente sous une forme déductive et correspond à peu de variantes près au schéma suivant:

1o) *Dans la première partie du cours, il y a trois démarches théoriques possibles:*

a) *le professeur demande à l'étudiant de réviser individuellement certaines règles;*

b) *le professeur fait un exposé théorique qui lui permet d'expliquer certaines règles qu'il désire faire réviser;*

c) *il présente des exercices et les références correspondantes.*

2o) *La deuxième partie du cours met en pratique la théorie présentée en première étape. Deux démarches peuvent alors être adoptées:*

a) *les étudiants effectuent des exercices écrits ou oraux;*

b) *ils répondent à un test qui vérifie les connaissances acquises individuellement.*

3o) *Dans la troisième partie, les étudiants corrigent les exercices ou le test et le professeur explique les règles incomprises.*

4o) Enfin, dans quelques cas, on fait passer un test sur la partie de la grammaire révisée en classe ou on fait un deuxième exercice sur le même sujet.

Selon la majorité des professeurs, le travail en atelier a été efficace et devrait être maintenu dans la perspective d'une reprise du cours de FRA 402 NS. Cependant, certains d'entre eux pensent qu'on devrait recourir le moins possible au cours magistral. De plus, d'autres professeurs voudraient à l'avenir mettre l'accent sur les textes des étudiants. Néanmoins, cette nouvelle approche ne signifie pas nécessairement qu'on désire utiliser une méthodologie inductive.

La plupart des professeurs ont essayé de respecter le programme de rencontres avec les étudiants prévu par le plan de cours. Cependant, ils se sont rendu compte rapidement qu'il était impossible de faire face à de telles exigences à cause du nombre trop élevé d'étudiants et quelquefois à cause du manque de collaboration de ces derniers. Pour ces deux raisons, la formule des rencontres s'est donc avérée peu efficace. Pourtant, cette méthodologie, compte tenu de la complexité du problème de l'apprentissage du français écrit au niveau collégial, est celle que privilégieraient tous les professeurs pour atteindre les objectifs du cours de FRA 402 NS. Elle exigerait cependant des conditions de réalisation, comme une préparation pertinente et une définition précise du contenu, qui feraient en sorte que "la rencontre" s'apparenterait au tutorat et devrait obéir à ses règles d'usage.

Quant au travail à la maison, les opinions sont partagées. Certains professeurs ont tenu à mentionner qu'ils n'en avaient jamais donné, alors qu'un des deux professeurs qui y ont eu recours a tenu à souligner que "les étudiants l'avaient accepté sans trop rechigner". Faut-il voir dans ces témoignages l'indice d'une remise en question de cette forme de travail?

Le dossier n'a pas été très employé. Peut-être, comme on l'a souligné, exigeait-il un trop grand travail de révision ou encore qu'on ne saisissait pas son utilité.

D'ailleurs, comme critique globale de la méthodologie proposée, on a émis l'opinion que l'importance et l'efficacité relative de chaque méthode auraient dû être indiquées en fonction du cadre pédagogique général. Il faudra donc tenir compte de cette remarque lorsqu'on reprendra l'expérience du cours de FRA 402 NS. Il faudrait aussi tenir compte du désir des professeurs d'avoir une meilleure préparation, en termes d'aptitudes et de connaissances, pour répondre aux exigences de la méthodologie qu'ils choisiront.

Enfin, parmi les conditions d'efficacité de la méthodologie utilisée, la plus importante semble être pour l'ensemble des professeurs, la dimension du groupe: selon eux, il faudrait que les groupes soient constitués de quinze à vingt étudiants au maximum. De plus, quelques-uns ont mentionné que ces groupes devraient être homogènes afin de permettre davantage le travail en commun.

F) Matériel didactique

Efficacité des exercices. Pénurie de matériel didactique adéquat. Controverse sur l'audio-visuel.

Le matériel didactique auquel pouvaient avoir recours les professeurs responsables du cours de FRA 402 NS était d'abord constitué d'exercices d'application portant sur un aspect précis du contenu du plan de cours. Chaque professeur avait contribué à la composition d'une partie de ces exercices et avait ainsi participé à l'organisation d'une banque de données où chacun pouvait puiser selon les besoins de ses étudiants. Le matériel comportait en outre un manuel grammatical, La Grammaire Larousse, que l'on avait recommandé aux étudiants d'acheter et qui devait leur servir de livre de référence, et enfin un film de l'O.F.Q. sur la phrase.

La majorité des professeurs se sont servis des exercices qui avaient été préparés et les ont trouvés bien faits, variés et pratiques. On aurait souhaité des exercices en plus grand nombre afin de pouvoir en proposer aux étudiants les plus particulièrement intéressés ou à

ceux qui sont aux prises avec des difficultés spécifiques. Les étudiants, eux, ont trouvé les exercices nécessaires bien qu'ennuyeux. De plus, on a fait ressortir que l'utilisation répétée d'exercices constitue un moyen didactique important en ce sens qu'elle peut à la longue développer des automatismes d'écriture chez les étudiants. Une banque d'exercices doit donc être considérée comme un matériel didactique de base à exploiter dans l'éventualité de la reprise d'un tel cours.

Presque tous les professeurs ont déclaré que la grammaire Larousse n'était pas l'outil d'apprentissage qui convenait aux étudiants du cours de FRA 402 NS. On rapporte que même certains étudiants l'ont jugée incomplète et inutile. Un meilleur choix s'imposait d'autant plus que, selon quelques professeurs, l'étudiant qui prend l'habitude de chercher dans des livres de référence (en particulier dans une grammaire) des réponses à ses questions, développe une curiosité intellectuelle et des aptitudes de recherche. Dans la perspective d'une reprise du cours de FRA 402 NS, des livres de référence ont donc été proposés, entre autres le Précis de Grammaire française de Grevisse. Il a même été suggéré de mettre à la disposition de chaque étudiant la série des volumes suivants: un Petit Robert, un Dictionnaire des verbes de Bescherelle, un Dictionnaire des difficultés de Thomas, un Dictionnaire des synonymes.

Enfin, le film sur la phrase n'a pas suscité l'enthousiasme des professeurs. La moitié d'entre eux l'ont trouvé mal fait, peu pertinent. D'ailleurs, deux tendances se dessinent à l'intérieur du groupe par rapport à l'utilisation du matériel audio-visuel. Certains prétendent que ce

matériel peut servir d'instrument de motivation pour faire écrire les étudiants (et à ce titre, ils aimeraient pouvoir compter sur des magnétophones, rétro-projecteurs, ...), ou encore qu'il peut servir à présenter avantageusement des aspects plus théoriques de la matière. D'autres considèrent que ce type de matériel n'a pas sa place dans un tel cours, ou encore sont carrément opposés à son utilisation.

La possibilité de recourir à un matériel didactique adéquat semble être l'une des préoccupations majeures de l'équipe. C'est pourquoi les professeurs sont prêts à collaborer à la fabrication de matériel d'enseignement.

G) Evaluation de l'étudiant

Aucune politique globale. Besoin de groupes plus petits pour faire de l'évaluation un outil de formation individuelle.

Deux documents nous permettent de dégager la politique d'évaluation adoptée par l'équipe de professeurs responsables du cours normatif de français: le plan de cours et les comptes rendus des réunions du groupe.

Le plan de cours n'élabore pas de politique d'évaluation: il présente une répartition des notes. Le dossier (15%), les tests de contrôles (30%), le texte remplaçant l'examen final (20%) et les ateliers (35%) forment les composantes de l'évaluation des étudiants.

En revanche, les comptes rendus des réunions des professeurs du cours de FRA 402 NG (29 octobre 2975, 12 novembre 1975, 3 décembre 1975) témoignent de tentatives pour formuler une politique d'évaluation: présentation des modes d'évaluation possibles, discussions sur les grilles de correction proposées, examen critique de la répartition des notes, ... Mais ce travail est resté à un état embryonnaire et, en définitive, on peut dire que chacun a utilisé sa propre grille de correction et réparti les notes à sa façon.

Les informations obtenues par le retour critique nous permettent de dégager trois tendances caractéristiques de la forme d'évaluation proposée pour ce cours.

La première est, sans aucun doute, le fait de privilégier l'évaluation des connaissances du code orthographique et grammatical. La part des points accordée à la vérification de ces connaissances est supérieure à celle réservée à l'évaluation de la capacité de l'étudiant à rédiger un texte. La seconde se traduit par la prééminence de la performance minimale à atteindre sur les critères d'évolution et de progrès individuel. Quel que soit le point de départ de l'étudiant, celui-ci doit, à la fin de la session, satisfaire aux exigences minimales du cours. Enfin, la troisième tient au fait que la majorité des professeurs jugent inutile et/ou inefficace d'associer l'étudiant à son évaluation.

Quant à l'analyse critique des moyens proposés par le plan de cours pour évaluer les étudiants, elle porte surtout sur les tests objectifs à choix multiples. Cinq des sept professeurs de l'équipe croient qu'ils donnent des résultats supérieurs aux capacités réelles que ces étudiants manifestent dans la rédaction d'un texte. Ces mêmes professeurs soulèvent le fait qu'ils présentent de sérieux inconvénients au point de vue pédagogique: ils mettent les étudiants en relation avec des formes erronées.

Les réflexions prospectives nous apprennent peu de chose. Retenons, cependant, un principe admis par l'ensemble des professeurs: des groupes plus petits (quinze à vingt étudiants) permettraient d'adopter une politique d'évaluation plus élaborée qui serait, pour l'étudiant, un outil de formation individuelle.

H) Clientèle

Le TEFEC, bon outil de dépistage. Caractéristique commune aux étudiants du cours de FRA 402 NS. Cours obligatoire ou choix libre?

Le test TEFEC a été l'instrument qui a permis le dépistage des étudiants qui devaient obligatoirement suivre le cours de FRA 402 NS. La clientèle ainsi recrutée fut répartie en vingt-deux groupes composés approximativement de trente à trente-cinq étudiants.

L'analyse critique des points relatifs à la clientèle étudiante a porté sur les aspects suivants: le mode de dépistage, le nombre d'étudiants par classe et les traits caractéristiques de cette clientèle étudiante.

Tous les professeurs interrogés affirment que le test TEFEC s'est avéré un excellent instrument de dépistage. Tous dénoncent le nombre trop élevé d'étudiants par classe. Des groupes de quinze à vingt étudiants seraient selon eux l'idéal. En fait, seuls les traits caractéristiques de cette clientèle étudiante varient d'un groupe de professeurs

à l'autre. Un premier groupe formé de trois professeurs perçoit la relation pensée/performance linguistique comme une relation de cause à effet. Aussi, selon eux, cette clientèle regroupe des étudiants moins intelligents que ceux qui forment la clientèle du cours de FRA 902 (étudiants qui ont réussi le test TEFEC). Un deuxième groupe, composé lui aussi de trois professeurs, identifie cette clientèle comme un groupe d'étudiants qui manquent d'assurance, qui n'ont pas de méthode de travail et qui ont un grand besoin d'être encadrés. Enfin, un professeur ne perçoit aucune caractéristique spécifique à cette catégorie d'étudiants.

Deux points ont été retenus par les professeurs du cours de FRA 402 NS dans la perspective d'une reprise du cours: la clientèle à laquelle devrait, de façon prioritaire, s'adresser le cours de français normatif et le mode de recrutement de cette clientèle.

Trois professeurs affirment que le cours devrait être donné à tous les étudiants qui sont incapables d'écrire un texte où il n'y a pas trop d'erreurs (un maximum de dix erreurs). Certains tiennent compte du fait que le cours ne peut régler des problèmes graves en français écrit. Aussi préféreraient-ils orienter le cours vers une clientèle formée d'étudiants faibles, mais récupérables.

Les professeurs du cours de FRA 402 NS se partagent en deux groupes sur la question du mode de recrutement. Le premier qui regroupe quatre professeurs voudrait une clientèle qui s'inscrive librement au

cours correctif de français. Cela règlerait, disent-ils, le problème de la motivation étudiante. Ces professeurs précisent cependant que ce mode de recrutement serait plus intéressant dans un milieu où les étudiants sentiraient la nécessité d'améliorer leur français écrit (par exemple sous l'influence d'une politique coercitive à l'égard du français écrit venant des autres professeurs). Le second groupe s'élève contre un choix libre: les étudiants doivent faire la preuve objective qu'ils sont capables de maîtriser la langue; c'est un préalable absolu aux études collégiales.

3.3.3 - COMMENTAIRES ET CONCLUSIONS DU GROUPE RIEFEC

Cette partie s'inscrit dans le prolongement de la réflexion des membres de l'équipe du cours de FRA 402 NS. Le groupe RIEFEC a cru bon de développer davantage les suggestions émises sur plusieurs aspects de la démarche pédagogique dans la perspective d'une reprise de ce cours de français normatif. Ces préoccupations ont donné lieu aux commentaires et conclusions qui suivent.

A) Préparation

Le groupe RIEFEC estime que la préparation éloignée accordée au cours a été insuffisante. Cette lacune a empêché une saisie globale du problème et a mené à des choix (orientation, contenu, méthodologie) un peu hâtifs. La préparation a dû être assurée au jour le jour. Cette façon de procéder est particulièrement à déconseiller pour un cours de

français normatif. En effet, la problématique de l'enseignement correctif du français est fort complexe et regroupe à la fois des aspects sociaux, individuels, pédagogiques, d'ordre cognitif et affectif. Toutes ces dimensions devront entrer en ligne de compte dans le choix des objectifs, du contenu, de la méthodologie et de l'évaluation. De plus, ce cours faisant appel à une pédagogie corrective, il réclame du professeur une présence constante et des rapports individualisés avec les étudiants. Il est donc indispensable que le professeur soit libéré des contraintes relatives à la production de matériel didactique, au choix du contenu, ... durant la session.

Quant à la préparation immédiate, elle devrait se faire en respectant les étapes essentielles contenues dans le Guide de préparation d'un nouveau cours (document présenté en annexe V).

B) Objectifs

Les objectifs du cours de FRA 402 NS étaient, de l'avis de tous, trop vagues et trop vastes. De plus, les déficiences des étudiants en français écrit se sont avérées plus nombreuses et plus graves que prévues. Les professeurs ont donc eu à choisir ce qui leur paraissait essentiel dans une matière où tout était à apprendre ou à réapprendre. L'imprécision des objectifs a favorisé des interprétations diverses, chacun privilégiant ses propres priorités ou prenant pour acquit les priorités que lui avait proposées l'éducation qu'il avait reçue. Ce manque de réflexion commune sur les objectifs est, à notre avis, la

principale raison des faiblesses du cours de FRA 402 NS.

Un objectif doit décrire précisément la modification qu'on désire provoquer chez l'étudiant. Il est impossible d'organiser avec efficacité un cours qui n'a pas d'objectifs clairement définis et de choisir avec à propos le contenu, la méthodologie et les moyens d'évaluation d'un tel cours. Tous s'accordent pour déclarer que, dans quelque domaine que ce soit, la détermination d'objectifs précis et réalistes est la première étape d'une démarche de travail cohérente.

Pour établir les objectifs du cours de FRA 402 NS, il faut d'abord déterminer le changement principal qu'on désire provoquer chez l'étudiant. A notre avis, il s'agit d'amener un étudiant incapable de rédiger un texte français sans une foule d'erreurs et d'incohérences à pouvoir s'exprimer correctement, par écrit, dans les situations les plus courantes de sa vie quotidienne. Le cours de FRA 402 NS ne vise donc pas à former des spécialistes de la langue. Il s'agira alors de délimiter, parmi la masse des données grammaticales qu'on peut enseigner, ce qui sera le plus utile à l'étudiant. Il faudra inventorier les principales lacunes des étudiants en français écrit, les règles de grammaire et les tournures syntaxiques dont ils auront à se servir le plus souvent. L'expérience de l'année académique 1975-76 et le corpus EFEC qui recense les erreurs grammaticales et syntaxiques les plus fréquentes de l'étudiant de niveau collégial pourront servir à établir le diagnostic des déficiences des étudiants en français écrit. Les objectifs opératoires du cours seront alors formulés en regard de leurs faiblesses les plus

graves et les plus fréquentes.

Les objectifs cognitifs risquent de n'être pas atteints s'ils ne sont pas accompagnés d'objectifs affectifs. Plusieurs étudiants ont des problèmes en français écrit à cause d'une attitude de rejet. Rien ne sert alors de leur faire apprendre des règles qu'ils ne se donneront pas la peine d'appliquer. Une volonté ferme chez l'étudiant d'améliorer la qualité de son français écrit est la condition sine qua non de la réussite d'un cours de français normatif au collégial. Il est donc essentiel qu'un tel cours comporte des objectifs affectifs détaillés et que les professeurs s'interrogent sur les réactions qu'ils souhaitent provoquer chez leurs étudiants devant le français écrit. Ils devront rechercher avec précision les moyens de favoriser la poursuite de tels objectifs [6].

Les objectifs opératoires précis devront recueillir l'assentiment de tous les professeurs impliqués. Ainsi, les autres éléments du cours seront fixés avec plus de facilité et l'ensemble sera plus cohérent. Contenu et méthodologie devront être choisis en fonction des modifications précises qu'on veut provoquer chez l'étudiant et l'évaluation ne pourra mesurer que les aspects du comportement étudiant qui auront été clairement cernés dans les objectifs. Un cours de français préparé en fonction d'objectifs opératoires permettra à l'étudiant de

---

6 Jeanne-Marie Gingras, *La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial*, in Revue des sciences de l'éducation, vol. 1, nos 2 et 3, automne 1975.

saisir clairement, dès le début de la session, le comportement final qu'on attend de lui. Il pourra comprendre la raison d'être de chacun des éléments de la démarche corrective qui lui est proposée. Sa motivation sera plus grande et son travail plus efficace.

C) L'équipe

Les professeurs du cours de FRA 402 NS à la session d'automne 1975 ne sont pas arrivés à exploiter avec beaucoup d'efficacité le travail d'équipe bien qu'ils aient affirmé en général que le travail de groupe est préférable au travail individuel. On a pu expliquer cette situation par le fait que le projet auquel ils avaient participé n'avait pas été clairement défini.

Tel qu'il est considéré actuellement par le groupe RIEFEC, le cours de FRA 402 NS s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Dans un premier temps, il implique une recherche au sujet des objectifs, du contenu, de la méthodologie et de l'évaluation d'un enseignement qui se veut correctif. Dans un deuxième temps, il suppose une expérimentation ou une mise en pratique de ce qui a été élaboré à un niveau plus théorique. Enfin, il suppose aussi l'analyse de l'impact de l'enseignement correctif, tel que défini dans la première étape, sur le français écrit des étudiants impliqués dans le cours de FRA 402 NS. Cette dernière étape a pour but d'effectuer des ajustements à la démarche adoptée initialement.

Pour le groupe RIEFEC, ce type de projet d'enseignement correctif gagnerait à être effectué en équipe. Il constitue en soi une expérience pédagogique nouvelle au niveau collégial; de plus, on prévoit le donner selon une méthode individualisée. A ce double titre, il nécessite des efforts concertés d'analyse et de créativité.

L'expérience de la session d'automne 1975 montre par ailleurs que le travail d'équipe n'est efficace qu'à certaines conditions. A l'avenir, il faudrait être capable de réunir pour un tel projet une équipe de quatre ou cinq professeurs au maximum, qui devraient en tant qu'enseignants analystes satisfaire aux exigences suivantes:

a) Avoir conscience des problèmes des étudiants en français écrit et croire en la nécessité et en la possibilité de travailler à corriger leurs principales erreurs;

b) Dans la perspective d'un enseignement individualisé, être capable de jouer le rôle de personne-ressource auprès des étudiants;

c) Etre capable d'une analyse de son enseignement;

d) Etre capable d'améliorer son enseignement;

e) Jouir d'une grande disponibilité pour pouvoir assister à des réunions et suivre en même temps les étudiants qui

sont engagés dans une démarche d'enseignement individualisé.

Afin d'établir la valeur ou la capacité d'un enseignement à régler un problème d'apprentissage, il faut pouvoir bénéficier de l'expérience de chacun des professeurs qui font partie de l'équipe. Cette condition suppose que chacun renonce à sa façon individuelle de considérer les problèmes et se rallier à un projet collectif dont il sera solidaire. Il lui faudra accepter le projet tel qu'il sera défini finalement par l'équipe. Il lui faudra aussi souscrire à une certaine unité de fonctionnement.

Dans un tel type d'expérience, l'équipe devrait constamment lier l'action et la recherche, c'est-à-dire l'enseignement et l'analyse de son impact. Pour ce faire, il faut que toutes les personnes soient associées à toutes les étapes de l'expérience. D'une part, l'équipe doit élaborer le cours d'enseignement correctif: préciser les objectifs, le contenu, la méthodologie et ses implications, le matériel didactique, les modes d'évaluation et les modes de sélection et prévoir quel sera le rôle du professeur. D'autre part, elle devrait préparer avant le début de la session des instruments d'analyse simples pour rendre l'analyse critique de l'action-enseignement plus rigoureuse. Après avoir contribué à l'élaboration du cours, chaque membre de l'équipe devrait appliquer avec son groupe d'étudiants les décisions prises collectivement. Puis, lors de réunions tenus régulièrement, l'équipe devrait analyser le déroulement de l'expérience, en même temps qu'elle devrait évaluer son

rendement en tant que groupe de travail.

Ainsi, la recherche-action permet des ajustements de parcours autant que des améliorations fondamentales durant le déroulement de l'expérience.

D) Le contenu

L'expérience de la première session du cours de FRA 402 NS reflète une saisie de la notion de contenu qui, selon nous, ne peut aider à résoudre les problèmes fondamentaux des étudiants en français écrit. Le contenu est présenté comme une somme de connaissances à acquérir. Or, l'acquisition de connaissances théoriques sur la langue ne permet pas de combler de façon efficace les lacunes des étudiants.

Il faudrait, selon nous, intégrer ces connaissances à des démarches plus globales. Celles-ci devraient délimiter le contenu du cours. Elles relèvent de deux domaines caractéristiques des objectifs pédagogiques: le domaine cognitif et le domaine affectif.

La première démarche est constituée de l'ensemble des scénarios, des stratégies d'apprentissage qui permettent à l'étudiant de poser et de résoudre ses principaux problèmes. Elle comprend:

a) Une série d'opérations (observation, reconnaissance, imitation, induction, application et maîtrise) qui

permettront à l'étudiant de comprendre les mécanismes de ses erreurs et de corriger ces dernières;

b) Un apprentissage complet de l'utilisation des outils-ressources.

Cette première démarche relève donc globalement du domaine cognitif.

La deuxième démarche vise à développer chez l'étudiant le désir de compétence linguistique, c'est-à-dire son désir de parvenir à un maniement de plus en plus rigoureux et précis de la langue en sachant tirer profit de toutes les ressources mises à sa disposition.

Cette orientation qui veut, avant tout, privilégier le développement d'attitudes et de comportements stables permettant à l'étudiant de résoudre lui-même ses problèmes doit, selon nous, pour être cohérente, mener à l'individualisation du contenu. Elle nécessite un cadre théorique général qui pourrait prendre l'aspect d'une organisation modulaire du contenu. Celui-ci pourrait être la résultante de l'expérience du cours de FRA 402 NS en 1975-76 et du contenu du rapport EFEC. Le rapport EFEC permettra d'identifier les parties du code qui répondent aux besoins essentiels des étudiants de niveau collégial dans une situation normale de communication [7]. Le groupe de professeurs du cours de FRA 402 NS

---

7 Collectif, EFEC, p. 146: *Un cours de rattrapage basé sur l'étude de la construction de la phrase et de la ponctuation, sur la propriété des termes et sur les fautes de code les plus fréquentes pourrait sans doute conduire à de bons résultats.*

s'engage à déterminer les besoins des étudiants quant à l'organisation de la phrase et à la construction du paragraphe. Ces deux aspects n'ont pas été analysés par le rapport EFEC.

Le contenu, ainsi délimité, ne sera plus orienté vers la révision in extenso de la grammaire, mais vers l'élucidation des problèmes spécifiques à tel ou tel étudiant. Il devra donc répondre à cette exigence essentielle: développer des comportements qui permettront à un étudiant de satisfaire de façon continue ses désirs ou ses nécessités de communication et d'expression écrites.

E) Méthodologie

Le cours de FRA 402 NS se différencie des autres cours de la séquence de français en cela qu'il ne cherche pas à apporter de nouvelles connaissances à l'étudiant ou à lui révéler de nouveaux horizons. Il veut plutôt combler l'écart qui existe entre le comportement attendu d'un étudiant de niveau collégial (pouvoir écrire dans un français correct) et le comportement réel de certains d'entre eux. Il s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie corrective et doit s'appuyer sur des méthodes souples qui suscitent la motivation.

L'approche d'un cours correctif de français doit être diversifiée car les étudiants qui forment les groupes ne sont pas tous du même niveau. Si tous ont de la difficulté à rédiger un texte correctement, ils ne font pas tous les mêmes erreurs. Les professeurs ont pu

constater que le même type de difficulté peut provenir de causes différentes d'un élève à l'autre (ignorance de la règle, incapacité d'analyser, incapacité de repérer les difficultés dans un texte, ...). Les déficiences sont quelquefois mineures, quelquefois fort graves et les étudiants progressent à des rythmes différents. Pour que la pédagogie corrective soit efficace, il faut qu'elle puisse tenir compte du niveau de l'étudiant au point de départ de ses faiblesses et de son rythme d'apprentissage.

Au problème de l'hétérogénéité des groupes s'ajoute celui de la motivation de l'étudiant. Ce dernier est, depuis longtemps, conscient de ses difficultés en langue écrite. Si elles se manifestent encore au niveau collégial, c'est qu'elles sont sérieuses et qu'aucune solution valable n'a été apportée au problème. Il est probable que l'étudiant se soit avoué vaincu devant l'énormité de la tâche à accomplir. Il peut se désintéresser complètement du français et minimiser l'importance de ce qu'il n'arrive pas à maîtriser. Au mieux, il espère un miracle et en attendant déploie des trésors d'imagination pour ne pas écrire (travaux audio-visuels, travaux oraux, travaux de groupe, ...). Comment convaincre ces étudiants qu'ils peuvent écrire et que c'est important de savoir le faire?

Comme leur peu d'intérêt pour le français est souvent causé par des échecs répétés, il faut éviter de les submerger sous la masse de notions à assimiler et d'habiletés à acquérir. Il serait bon de ne corriger que quelques erreurs à la fois et de souligner le progrès de

l'étudiant dès qu'un comportement déviant est rectifié. Ceci présuppose que le professeur a le temps de suivre le cheminement de chaque élève.

Après avoir prouvé à l'étudiant qu'il peut écrire et faire des progrès, il faudrait aussi le convaincre qu'il est important de savoir écrire. A quoi sert de pouvoir écrire si on n'a jamais l'occasion de le faire ou si la matière enseignée ne correspond pas à la vie réelle? C'est pourquoi il serait souhaitable qu'un cours correctif de français parte du vécu de l'étudiant et s'inspire de ses centres d'intérêt. Ici encore, cela suppose une attention spéciale du professeur à l'égard de chaque élève.

Une pédagogie corrective doit s'adapter aux besoins particuliers de chaque étudiant et utiliser tous les moyens possibles pour l'amener au comportement attendu. Seule une approche individualisée peut s'adapter à de telles exigences et permettre vraiment à l'étudiant qui entre au collégial d'atteindre la norme exigée pour la poursuite de ses études.

Nous proposons que chaque professeur du cours de FRA 402 NS ait la responsabilité de quatre groupes composés de quinze étudiants. Chaque étudiant devra rencontrer son professeur une fois toutes les deux semaines à une heure prévue à cette fin dans son horaire. L'entrevue durera approximativement trente minutes. Le professeur consacrera tous les quinze jours une autre période de trente minutes au dossier personnel de chaque étudiant (commentaires, corrections, diagnostic,

préparation d'exercices spéciaux, ...). Il pourra, s'il le désire, accorder des rencontres supplémentaires aux étudiants qui en ont le plus besoin. Dans la semaine, tous les étudiants du cours de FRA 402 NS d'un même pavillon devront être libérés en même temps pendant deux heures consécutives, environ cinq fois par session. Ces deux heures seront consacrées à la rédaction, sous surveillance, d'un texte personnel. Les étudiants auront aussi la possibilité d'assister pendant ces deux heures consécutives à des cours théoriques offerts par l'un ou l'autre professeur de l'équipe, sur des aspects précis de la grammaire.

Les entrevues restent le moment privilégié de l'interaction du professeur et de l'étudiant et exigent d'être préparées avec soin. Nous recommandons aux professeurs d'utiliser tous une même forme de dossier afin que ces derniers soient comparables et transmissibles. Ils devront aussi structurer leur entrevue à partir des étapes suivantes, expliquées dans le numéro spécial de La Pépée, sur le tutorat (mai 1973): l'accueil, la vérification de l'acquis, la vérification de la méthode de travail de l'étudiant, le diagnostic des forces et faiblesses de l'étudiant au niveau de sa façon de travailler et la communication de ce diagnostic à l'étudiant, la réaction de l'étudiant au diagnostic, la recherche commune de points d'amélioration et l'énoncé de conseils précis en fonction des étapes à venir, la communication à l'étudiant de l'appréciation du professeur et la possibilité de discuter cette appréciation.

La vérification de l'acquis, de la méthode de travail et le diagnostic des forces et des faiblesses de l'étudiant se feront à partir: 1o) d'un texte que ce dernier a rédigé individuellement et qu'il devra remettre à son professeur deux jours avant l'entrevue; 2o) des exercices particuliers que le professeur avait recommandés lors de la rencontre précédente.

F) Matériel didactique

Si les professeurs de français veulent améliorer la qualité du français écrit de leurs étudiants, ils ont besoin d'un matériel didactique approprié et fondé sur une juste perception des problèmes. L'expérience du cours de FRA 402 NS et les résultats de l'enquête EFEC ont mis en lumière les principales erreurs commises par les étudiants de niveau collégial. En ce sens, ils nous permettent une meilleure connaissance des problèmes. Mais nous pensons que les constatations auxquelles ils arrivent ne suffisent pas à nous éclairer sur le type de matériel qu'il faudrait bâtir ou choisir pour entreprendre une démarche corrective avec les étudiants. Au-delà de l'identification des erreurs, nous devons arriver à une meilleure connaissance de la logique des comportements déviants des étudiants sur le plan linguistique. C'est le travail que compte entreprendre l'équipe RIEFEC dès septembre prochain. Il lui sera ensuite possible de choisir et/ou de fabriquer un matériel didactique approprié à l'enseignement normatif du français au niveau collégial.

Pour satisfaire à l'attente des professeurs et rectifier les principales erreurs des étudiants, ces exercices devront être nombreux et diversifiés. Ils viseront moins à faire acquérir des automatismes (ce qui est presque impossible en quarante-cinq heures) qu'à faire prendre conscience du comportement linguistique déviant et à fournir à l'étudiant les moyens nécessaires pour le rectifier. Une fois expérimentés, ces exercices pourront, par la suite, être micro-gradués afin de faciliter leur utilisation dans le cadre d'une méthodologie individualisée.

G) L'évaluation

La répartition des notes que proposait le plan de cours de la session d'automne n'a pas été le fruit d'une réflexion d'ensemble sur les problèmes spécifiques à l'évaluation des étudiants de ce cours. Les discussions ultérieures en vue d'établir une vraie politique d'évaluation sont restées à un état embryonnaire. C'est pourquoi nous croyons qu'il est important de poser les jalons essentiels à cette réflexion. Ils pourront servir de base au travail de l'équipe qui préparera le cours de la session d'automne 1976.

La congruence entre les objectifs pédagogiques du cours et la politique d'évaluation doit être le principe de base de cette réflexion. Il devrait mener: 1o) à l'adoption d'un instrument de mesure; 2o) au choix de l'orientation de l'évaluation; 3o) à l'établissement d'une performance minimale; 4o) au choix des modes d'évaluation.

a) L'instrument de mesure:

Avant d'évaluer, nous devons être capables de mesurer de façon efficace. C'est pourquoi tous les professeurs qui donneront le cours de FRA 402 NS devraient adopter le même instrument de mesure: une grille de correction. Celle-ci a été construite à partie des données du rapport EFEC relatives aux principales erreurs commises par les étudiants de niveau collégial. Elle est donc une forme simplifiée de la grille de correction employée par le groupe de Maisonneuve. L'unité de mesure de cette grille est l'écart à la norme [8]. Est "normale" toute structure (forme ou sens) "qu'on peut retrouver comme 'standard' dans une grammaire ou un dictionnaire français"[9] (la liste des ouvrages utilisés comme références sera celle proposée par le rapport EFEC). Cette grille sera la base de l'évaluation diagnostique et "formative".

b) L'orientation de l'évaluation: évaluation diagnostique et "formative"

Les objectifs du cours visant surtout à développer des attitudes et des comportements, nous croyons que nous devrions opter pour une évaluation diagnostique et "formative".

---

8 Cet écart est accidentel en ce sens qu'il ne poursuit aucune fin stylistique.

9 EFEC, p. 46.

1. Evaluation diagnostique

La pédagogie globale du cours étant de nature corrective, il est essentiel, tout d'abord, de pouvoir dépister de façon précise les difficultés d'apprentissage des étudiants. Ceci relève de l'évaluation diagnostique. Deux moyens s'offrent à nous: le test TEFEC et la grille de correction. Ils serviront à identifier le profil de l'étudiant et à préciser, pour chacun d'eux, les erreurs majeures.

2. Evaluation "formative"[10]

L'évaluation de l'étudiant, au cours du semestre, ne devrait pas se faire en fonction d'une caractéristique de groupe (la note de l'étudiant par rapport à la moyenne) ou dans le but d'accumuler des évaluations partielles afin de déterminer si l'étudiant a réussi le cours. L'évaluation devrait aider l'étudiant à percevoir sa situation et servir d'encadrement aux attitudes et aux comportements qu'il doit développer dans le cours. Enfin, elle devrait servir à décider si l'étudiant a réussi à combler les lacunes qu'il devait combler et s'il peut s'attaquer à d'autres problèmes. Voici comment, concrètement, l'évaluation devrait se faire. L'évaluation diagnostique identifiera, pour chaque étudiant, les lacunes majeures. Le professeur référera

---

10 Gérard Scallon: *L'évaluation formative est un système d'évaluation qui consiste à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un cours, des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage des étudiants. A chaque occasion, l'évaluation est conçue dans le but de décider si un étudiant peut continuer dans le cours ou s'il doit retourner en arrière pour combler des lacunes du côté de son apprentissage.*

l'étudiant à un matériel didactique adéquat et fixera une performance à atteindre. Tant que l'étudiant n'aura pas atteint ce seuil de performance, il ne pourra pas s'attaquer aux autres erreurs identifiées par les diverses évaluations. Nous pensons que cette forme d'évaluation (critérisée et formative) est la plus appropriée à ce type de cours.

3. Evaluation continue

La démarche choisie devrait mener à l'adoption, pour la session d'automne 1977, d'une politique d'évaluation continue. Avant d'y arriver, il faudra, bien sûr, programmer le matériel didactique que le groupe de professeurs du cours de FRA 402 NS ou l'équipe RIEFEC aura préparé.

c) La performance minimale:

Même si le cours est orienté vers le développement d'attitudes et de comportements, vers l'individualisation du contenu, nous croyons essentiel de maintenir le critère de performance minimale. Cette performance est le seuil en-deçà duquel il est impossible à l'étudiant de satisfaire de façon continue ses désirs ou ses obligations d'expression et de communication écrite.

Le choix de la performance à atteindre dépend de deux facteurs: la clientèle visée par le cours et le contexte global d'un seuil de réussite. La clientèle visée est formée d'étudiants faibles: les étudiants qui ont

eu vingt-sept et moins de rang centile au TEFEC. Quant au contexte d'un seuil de réussite, il est constitué de trois facteurs bien identifiés par le groupe EFEC:

1o) La moyenne provinciale des fautes par copie des étudiants de niveau collégial (13.2, soit une faute tous les dix-neuf mots[11] pour les 2385 copies analysées par ce groupe);

2o) Les priorités du système d'éducation;

3o) Les besoins réels qu'ont les étudiants de posséder la connaissance du code.

Ce contexte qu'il faudrait analyser longuement nous porte à fixer, pour la réussite de ce cours, une performance minimale très limitée: rédiger, à l'aide des outils-ressources mis à la disposition des étudiants, en une durée maximale de deux heures, un texte cohérent de deux pages comportant moins de dix erreurs.

Nous pensons qu'une partie de la clientèle ne pourra pas atteindre cet objectif à la fin des quarante-cinq heures de cours. Développer des attitudes et des comportements stables peut demander plus que la

---

11 Rapport EFEC: 11.3 pour les filles; 15.2 pour les garçons.

période normale d'un cours. C'est pourquoi, compte tenu de l'orientation surtout formative de l'évaluation, nous proposons que l'étudiant qui n'a pas atteint la performance minimale après quarante-cinq heures ait la mention INC à son dossier et qu'il poursuive le cours à la session suivante. La note qu'il obtiendra alors sera celle qui figurera au bulletin.

d) Les modes d'évaluation:

Enfin, une politique d'évaluation comprend aussi des modes d'évaluation. Ces modes doivent, eux aussi, concorder avec les objectifs pédagogiques du cours. Cependant, ils ne pourront pas être définis avant que les objectifs opératoires soient formulés. Notons seulement les préalables théoriques nécessaires à une réflexion cohérente sur le sujet [12]:

1o) Ne mesurer que ce qui a été enseigné;

2o) Identifier le comportement final exigé comme preuve d'apprentissage (ex.: la performance minimale se traduit concrètement par le fait que l'étudiant doit écrire un texte);

3o) Spécifier les conditions dans lesquelles le comportement devra se manifester (ex.: toujours pour la performance

12 Robert Pelletier, *Les objectifs pédagogiques et les tests d'évaluation: une congruence à créer*, in La Pépée, vol. 3, no 2, décembre 1973, collège Bois-de-Boulogne.

minimale: à l'aide des outils-ressources mis à la disposition des étudiants, en une durée maximale de deux heures);

4o) Définir la performance minimale acceptable pour l'atteinte de l'objectif visé (ex.: texte cohérent de deux pages, comportant moins de dix erreurs).

Il ne s'agit là, bien sûr, que des grandes lignes de force qui pourraient mener à l'élaboration d'une politique d'évaluation des étudiants du cours de FRA 402 NS.

H) Clientèle

Le test TEFEC demeure, de l'avis de l'équipe RIEFEC, un indicateur valable des cas-problèmes parmi les étudiants. Tous ceux qui ont été dépistés par ce moyen se sont révélés effectivement très faibles et avaient besoin, au dire des professeurs, de suivre un cours de français correctif. L'avantage de cet instrument est qu'il permet de repérer très tôt les étudiants en difficulté (au moment de l'inscription au collège) et de les faire bénéficier d'une aide appréciable dès le premier semestre de leurs études collégiales.

Afin de pouvoir mettre en pratique une méthodologie centrée sur l'apprentissage individuel, l'équipe RIEFEC considère que les étudiants devraient être répartis en petits groupes de quinze étudiants au

maximum. C'est là une condition essentielle qui permettra au professeur de répondre de façon adéquate aux besoins particuliers de chacun.

Enfin, l'équipe RIEFEC estime que les étudiants qui auront obtenu vingt-sept et moins de rang centile pour la session d'automne 1976 devraient suivre obligatoirement le cours de FRA 402 NS. Ces étudiants sont faibles et constituent par le fait même un groupe homogène. Il devient plus facile dans ce cas de leur présenter un cours adapté à la situation.

Les étudiants échelonnés entre trente et cinquante de rang centile forment un groupe plus fort. Certains risquent de perdre leur temps à suivre un cheminement qui vise à régler des problèmes qu'ils ont déjà résolus. Dans ces conditions, les étudiants perdent vite la motivation au travail. Ainsi, sont-ils invités à s'inscrire dès leur entrée au collégial à un cours régulier de la séquence. Il serait peut-être intéressant à l'avenir de mettre à la disposition de ces étudiants un matériel didactique d'appoint propre à améliorer leur français écrit.

3.3.4 - RECOMMANDATIONS DU GROUPE RIEFEC

A) Préparation

1. QUE le département consacre le temps nécessaire à la saisie globale du problème de l'enseignement correctif du français écrit avant la rédaction du

plan de cours de FRA 402 NS.

2. QUE la démarche préalable à la préparation du cours de FRA 402 NS s'inspire du guide présenté en annexe IV.

B) Objectifs

3. QU'on procède à la formulation des objectifs opératoires à partir du diagnostic des faiblesses des étudiants.

4. QU'on accorde une égale importance aux objectifs cognitifs et aux objectifs affectifs.

5. QUE les objectifs relient étroitement le contenu, la méthodologie et l'évaluation pour que l'étudiant saisisse clairement la démarche corrective qu'on lui propose.

C) Equipe

6. QUE le travail en équipe soit privilégié par rapport au travail individuel.

7. QU'une seule équipe restreinte soit chargée de préparer et d'offrir le cours de FRA 402 NS.

8. QUE les professeurs adoptent un mode de travail qui implique des réunions consacrées à la préparation du cours et d'autres consacrées à l'analyse critique de son application.

D) Contenu

9. QUE le contenu du cours de français correctif vise moins à faire acquérir des connaissances qu'à faire adopter des attitudes et à développer des comportements.

10. QUE ces attitudes et ces comportements permettent à l'étudiant de régler lui-même ses principales difficultés en français écrit.

11. QUE les données du rapport EFEC et l'expérience des professeurs qui ont donné le cours en 1975-76 servent à déterminer le contenu du cours de FRA 402 NS.

E) Méthodologie

12. QUE la méthodologie mette l'accent sur l'apprentissage correctif individuel et non sur l'enseignement magistral.

13. QUE l'administration fournisse les budgets nécessaires à l'implantation d'une pédagogie plus individualisée (tutorat).

14. QUE les professeurs du cours de FRA 402 NS analysent les composantes spécifiques de leur méthode de tutorat adaptée à un cours correctif de français et qu'ils rédigent un guide propre à ce mode d'apprentissage.

F) Matériel didactique

15. QU'on crée une banque d'exercices micro-gradués dans le but d'aider les étudiants qui ont des difficultés spécifiques.

G) Evaluation

16. QUE tous les professeurs adoptent la même grille de correction.

17. QUE l'évaluation ne porte que sur les points relevés dans la grille de correction.

18. QUE la performance minimale soit la suivante: rédiger, à l'aide des outils-ressources mis à la disposition des étudiants, en une durée maximum de deux heures, un texte cohérent de deux pages comportant moins de dix erreurs.

19. QUE l'étudiant qui n'a pas atteint cette performance minimale après quarante-cinq heures ait la mention INC à son dossier et qu'il poursuive le cours à la session suivante. La note qu'il obtiendra alors sera celle qui figurera au bulletin.

H) Clientèle

20. QUE le test TEFEC continue d'être utilisé comme moyen de dépistage.

21. QUE le cours de FRA 402 NS s'adresse aux étudiants qui ont eu vingt-sept et moins de rang centile au test TEFEC pour la session d'automne 1976.

22. QUE les groupes ne dépassent pas quinze étudiants.

ANNEXE I

RELEVE CHRONOLOGIQUE DES EVENEMENTS QUI ONT MENE A L'IMPLANTATION D'UN COURS CORRECTIF DE FRANÇAIS

4 juin 1973 : Rapport d'un groupe de travail sur la possibilité de créer un test de dépistage et de mettre sur pied un cours de rattrapage pour les étudiants de niveau collégial. Le comité souligne les tentatives des cégeps Maisonneuve et Ahuntsic et met en relief l'importance du problème du français écrit au niveau collégial. Le test, selon ce comité, aurait comme utilité de dépister les déficiences des étudiants qui suivent le cours de FRA 911. Il pourrait, en outre, être imposé à tous les étudiants. Un cours obligatoire de rattrapage serait alors offert aux étudiants qui auraient échoué à ce test. Le comité souligne enfin l'importance d'établir une politique globale de la langue au cégep Bois-de-Boulogne.

Juin 1973 : Le département étudie la possibilité de préparer un test de dépistage et de mettre sur pied un cours de rattrapage pour les étudiants du collège. Un comité est créé qui aura comme mandat de rencontrer les départements de philosophie, sciences sociales, psychologie, arts, techniques de secrétariat et techniques administratives afin de

discuter des responsabilités communes quant à la qualité de la langue au niveau collégial.

27 novembre 1973 : Vote pour accepter ou rejeter la réforme éventuelle des cours communs de français. Le département (dix-huit professeurs) se dit d'accord pour réévaluer les objectifs des cours de français au niveau collégial en s'appuyant sur les objectifs prioritaires mis en relief par l'enquête sur les objectifs pédagogiques du collégial. Cependant, seulement cinq professeurs acceptent la remise en question de la séquence par genres littéraires.

14 janvier 1974 : Nouvelles discussions sur les objectifs pédagogiques et leurs liens avec la séquence par genres littéraires. Le département accepte de repenser la position adoptée le 27 novembre 1973. Il se dit d'accord pour:

1o) repenser la position prise antérieurement (maintien de la séquence);

2o) former un comité d'étude (le comité nommé R.E.Q.S.A.C. aura pour but d'analyser les objectifs généraux de l'enseignement du

français et de proposer la création d'une ou de plusieurs nouvelles séquences);

3o) faire subir aux futurs étudiants un test d'entrée en français.

18 mars 1974 : Le comité R.E.O.S.A.C. soumet au département huit objectifs généraux pour l'enseignement du français au collège.

22 avril 1974 : Présentation du rapport du comité R.E.O.S.A.C. qui propose une nouvelle séquence de cours comprenant un cours correctif de français obligatoire pour tous les étudiants qui auraient échoué au test de classement. Cette proposition fait appel au principe suivant: l'apprentissage de la langue et la littérature doit avant tout tenir compte des faiblesses et des possibilités de l'étudiant à son entrée au cégep (il ne faudrait pas surestimer sa performance linguistique et ses connaissances littéraires).

Mai-juin 1974 : Etude par le département de la séquence de cours proposée par le comité.

29 mai 1974 : Le département amende certains objectifs généraux qui avaient été présentés par le comité R.E.Q.S.A.C. le 18 mars 1974. Les objectifs reformulés apparaîtront comme les objectifs généraux de la nouvelle séquence (cf. projet pour l'enseignement du français au collégial).

30 mai 1974 : Le département adopte à l'unanimité les deux résolutions suivantes:

1o) Qu'un cours de grammaire normative soit obligatoire pour les étudiants qui n'auraient pas réussi le test d'entrée en français et ce, quelle que soit la séquence adoptée;

2o) Que le projet de séquence de cours proposé par le comité R.E.Q.S.A.C. soit adopté.

16 octobre 1974 : Le département vote une proposition à l'effet de demander à la Direction des services pédagogiques la mise en application des premiers cours de la séquence pour l'automne 1975.

Novembre 1974 et décembre 1974 : Les comités d'étude des cours de la séquence sont formés. Ils ont le mandat de rédiger des plans d'étude pour ces cours.

4 décembre 1974 : La Direction des services pédagogiques accepte que le département mette en place les premiers cours de la séquence en 1975-76. Il prend la responsabilité de cette mise en application.

12 février 1975 : Le groupe de travail du cours de FRA 402 NS demande et obtient que le cours de français normatif soit un préalable absolu à tous les autres cours.

Mars 1975 : Tous les étudiants admis au collège doivent passer le test TEFEC.

1er avril 1975 : Le Service de Mesure et Evaluation refusant de corriger le TEFEC, le collège en assume la correction.

3 avril 1975 : A la suite d'une analyse d'un prétest auprès de deux cents étudiants également répartis dans

toutes les concentrations, le département établit ainsi le seuil de passage au test TEFEC:

- L'étudiant qui a 9/17 en orthographe doit suivre le cours de français correctif;
- L'étudiant qui a 10/17 en orthographe et moins de 21/27 en morphologie et syntaxe doit suivre le cours correctif de français;
- L'étudiant qui a 11/17 en orthographe et moins de 20/27 en morphologie et syntaxe doit suivre le cours correctif de français;
- L'étudiant qui a 10/17 en orthographe et au moins 21/27 en morphologie et syntaxe OU 11/17 en orthographe et au moins 20/27 en morphologie et syntaxe ne suit pas le cours correctif de français.

10 avril 1975 : Le collège accepte le principe qui veut que les cours de français 402 NS et 911 soient fondamentalement différents l'un de l'autre et que, conséquemment, ils puissent être offerts tous les deux à la clientèle étudiante de techniques de secrétariat.

21-27 mai 1975 : Journées pédagogiques: travail des différents

comités pour produire les plans de cours de la nouvelle séquence.

29 mai 1975 : Présentation du plan d'étude du cours de FRA 402 NS.

5 juin 1975 : Adoption du plan d'étude du cours de FRA 402 NS.

20-30 juin 1975 : Les membres de l'équipe des professeurs qui donneront le cours de FRA 402 NS sont choisis. Quelques membres de cette équipe qui regroupe huit professeurs se réunissent pour s'entendre sur la méthodologie à adopter et le matériel didactique à employer. Il est alors décidé que chaque professeur élaborerait une partie du matériel didactique et que l'ensemble des exercices ainsi composé serait mis en commun.

20 novembre 1976 : A la réunion des chefs de département avec la Direction des services pédagogiques, on adopte une politique de la langue au collège Bois-de-Boulogne. La déclaration de principe suivante en constitue le premier jalon: *QUE TOUS LES DEPARTEMENTS ETABLISSENT UNE POLITIQUE DE*

CORRECTION DE LA LANGUE ET QUE CHAQUE PROFESSEUR MENTIONNE CETTE POLITIQUE A SON PLAN D'ETUDE (extrait du procès-verbal de la réunion du 20 novembre 1975). Cette déclaration de principe sert de base aux politiques particulières de chaque département. D'une façon générale, les positions de la plupart des départements dépassent l'exigence minimale affirmée par la position commune.

Septembre-décembre 1975 : Le cours de français correctif 402 NS est donné pour la première fois au collège Bois-de-Boulogne. Création d'un groupe de recherche (RIEFEC) dont une des tâches consiste à évaluer ce cours.

Janvier 1976 : Le cours de FRA 402 NS est donné à nouveau, mais selon une autre orientation. La clientèle de ce cours est formée des étudiants qui ont échoué au cours de FRA 402 NS à la session d'automne.

ANNEXE II

GUIDE D'ENTRETIEN

A) HISTORIQUE

1. Pouvez-vous retracer, de façon chronologique, les faits qui ont conduit à l'adoption d'une politique départementale au sujet du français écrit et/ou à la mise sur pied d'un cours de français normatif?

B) SAISIE DU PROBLEME

1. Quelle est votre saisie du problème du français écrit chez les étudiants?

2. Cette saisie est-elle restée la même depuis le début de l'expérience?

C) PREPARATION

1. Parmi les personnes qui ont participé à l'élaboration de l'expérience, y en avait-il qui avaient:
   - l'habitude de ce type d'enseignement?
   - une théorie spéciale qu'elles voulaient mettre en application?
   - une formation académique spéciale (didactique du français, docimologie, ...)?

2. La préparation du cours s'est-elle faite en équipe ou individuellement?

3. Sur quoi cette préparation a-t-elle d'abord porté? Pourquoi?

4. Si vous aviez à redonner un cours normatif de français, comment devrait se faire le travail de préparation (formation des professeurs, structuration du cours, ...)?

D) OBJECTIFS

1. Quels sont les objectifs généraux et spécifiques proposés par votre plan de cours?

2. Quelles sont les raisons qui vous ont porté à choisir ces objectifs?

3. Si vous ne deviez conserver qu'un objectif, lequel garderiez-vous?

4. Quelle est la performance minimale (perçue en termes d'habitudes et de connaissances) que vous demandez à l'étudiant pour la réussite de ce cours?

5. Conserveriez-vous les mêmes objectifs si vous aviez à redonner un cours de français normatif?

E) FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE

1. Si vous travaillez en équipe en cours de session,
   - Quelle est la fréquence de vos réunions?
   - Quel est l'objet de ces réunions?

2. Si vous avez l'intention de redonner le cours, quel mode de fonctionnement adopterez-vous?

F) CONTENU

1. Pourquoi avez-vous choisi le contenu de cours que vous avez décrit à la page 10 du questionnaire RIEFEC?

2. Indiquez l'ordre dans lequel vous proposez ce contenu aux étudiants.

3. Quelles raisons vous ont porté à adopter cet ordre?

4. Quelle est la partie du contenu du cours qui vous semble répondre le plus aux besoins des étudiants en termes:
   - de notions à acquérir?
   - d'habiletés à développer?

G) METHODOLOGIE

1. Décrivez brièvement l'enseignement d'une unité de contenu (Ex.: la phrase simple, le participe passé).

2. Qu'est-ce qui vous a le plus influencé dans le choix de votre méthodologie (objectifs, contenu, contraintes matérielles, ...)?

3. Quel rôle jouent l'étudiant et le professeur dans chaque méthodologie utilisée?

4. Quelle méthodologie vous semble la plus adaptée à ce type de cours?

5. En quoi les conditions de réalisation du cours (classe-atelier, laboratoire de langues, ...) sont-elles essentielles à la méthodologie adoptée?

H) MATERIEL DIDACTIQUE

1. Décrivez le matériel didactique que vous utilisez (exercices, manuels, audio-visuel, ...).

2. Comment avez-vous procédé pour élaborer ce matériel didactique?

3. Quelle utilisation en faites-vous?

4. Que pensez-vous de ce matériel (quantité, qualité, pertinence, ...)?

5. Quel type d'aptitude, d'habileté et d'attitude le matériel didactique utilisé vise-t-il à développer?

6. Si vous aviez à redonner un cours normatif de français, quel type de matériel didactique privilégieriez-vous?

7. Si vous pouviez commander votre matériel didactique, quels seraient les principes qui guideraient votre choix?

8. Quel(s) volume(s) recommanderiez-vous comme outil(s)-ressource(s)?

I) EVALUATION DE L'ETUDIANT

1. Votre plan de cours met-il l'accent sur la performance minimale à atteindre ou sur le progrès individuel?

2. Quel jugement portez-vous sur votre politique d'évaluation?

3. Quel jugement portez-vous sur les moyens proposés par le plan de cours pour évaluer les étudiants?

4. Quel rôle joue l'évaluation de l'étudiant (correction de textes, auto-correction, ...) dans le processus d'apprentissage de ce dernier?

J) CLIENTELE

1. Que pensez-vous du mode de dépistage que vous utilisez?

2. Que pensez-vous du nombre d'étudiants que vous avez en classe?

3. Comment pouvez-vous caractériser les étudiants qui forment la clientèle du cours de français normatif?

4. A quel type d'étudiants le cours devrait-il s'adresser de façon prioritaire?

5. L'étudiant devrait-il adhérer au cours de façon libre?

6. Devrait-on procéder à un regroupement des étudiants selon leur niveau de compétence linguistique?

K) EVALUATION DU COURS

1. Croyez-vous que ce cours est efficace?

2. Sur quoi vous basez-vous pour justifier votre jugement?

3. Quels sont les mécanismes prévus pour vérifier l'efficacité du cours?

ANNEXE III

PLAN DU COURS DE FRA 402 NS 1975-76

COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE

MATIÈRE: FRA 402 NS

ANNÉE: Première session 1975-76

PROFESSEURS:

A) OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. Maîtriser le code grammatical; maîtrise de l'orthographe d'usage.

2. Améliorer le style et la qualité de la langue (élégance, souplesse et clarté de l'expression).

3. Préparer aux études littéraires par l'utilisation des ressources expressives de la langue.

B) CONTENU

1. Révision du code orthographique. Règles de base.

1.1 - Le nom: genre et nombre. Cas particuliers (amour, délice, orgue, gens, chose, personne). La formation du féminin.

1.2 - L'adjectif: genre et nombre. Les adjectifs de couleur.

1.3 - Le verbe:
a) Accord du verbe avec un sujet/avec plusieurs sujets. Cas particuliers: lorsque le sujet est:
- beaucoup, la plupart, un adverbe de quantité accompagné d'un nom au pluriel;
- "un des", "un tiers", "un quart", un nom collectif;
- un pronom relatif ayant pour antécédent un pronom personnel;

- des sujets de personnes différentes;
- des sujets réunis par les conjonctions comme, ou, ni, ainsi que;
- l'un et l'autre.

b) Le participe passé:
- sans auxiliaire;
- avec l'auxiliaire "avoir"; les différents cas;
- avec l'auxiliaire "être"; les différents cas (en particulier les verbes pronominaux).

1.4 - Rapports entre l'étymologie et l'orthographe d'un mot. Souligner les cas d'opposition et les expliquer.

h 2. Comment construire des phrases

2.1 - Les phrases simples (à partir de schémas indiqués ou de modèles: déplacements, dislocations, coordination, gradation, ...).

2.2 - Les phrases complexes (les phrases à style direct, indirect, indirect libre).

h 3. Comment construire un texte

3.1 - Construction d'un plan détaillé sur un sujet donné;

3.2 - Rédaction d'une introduction, d'une conclusion, d'un, de deux, de trois, ... paragraphes. Techniques de transition; liens entre les idées.

h 4. Exercices d'acquisition et d'enrichissement du vocabulaire

4.1 - Familles de mots (opposition de sens)

4.2 - Equivalences sémantiques

4.3 - Les phénomènes d'analogie

4.4 - ...

h

5. Les ressources expressives de la langue

5.1 - Les niveaux de langue

5.2 - Rapports langue courante/langue littéraire

5.3 - Expressivité et syntaxe

5.4 - Nuances péjoratives, laudatives, admiratives, ... (commentaires de textes écrits).

C) MÉTHODOLOGIE

L'essentiel du cours: des exercices d'application précédés au début de chaque cours d'une explication théorique d'une vingtaine de minutes.

Les exercices d'application portent chacun sur un aspect précis du contenu du plan de cours. Si cet aspect présente des difficultés d'apprentissage pour les étudiants, on multipliera les exercices (sur le même thème).

On prendra bien soin de varier la forme des ateliers d'application. A ce sujet, voici différents types d'atelier suggérés:

a) Atelier écrit exécuté individuellement par chaque étudiant (en construire un type qui soit de correction facile et rapide).

b) Atelier écrit par petits groupes (équipes).

c) Atelier oral: le professeur pose une question à chaque étudiant et indique aussitôt la bonne réponse si l'étudiant s'est trompé. Variante: le professeur demande à un autre étudiant la bonne réponse. Il peut, s'il le désire, noter cet atelier oral suivant un barème précisé aux étudiants.

Lors de l'atelier oral, le professeur alloue aux étudiants quelques minutes de préparation après leur avoir distribué une série d'exercices polycopiés. Les étudiants se constituent en petites équipes et chaque équipe choisit un porte-parole qui répond aux questions du professeur. Il n'est pas nécessaire que tous les exercices faits en classe soient notés.

Chaque étudiant doit se constituer un dossier qui comprendra les documents suivants:

a) Tous les exercices faits en classe et qui ont été notés par le professeur. L'étudiant prendra soin de corriger lui-même les erreurs qu'il a pu commettre.

b) Une série d'exercices de synthèse (correspondant aux différentes étapes de la matière) faits à domicile, suivant les exigences du professeur.

L'évaluation du dossier tiendra compte de la progression du travail de l'étudiant, et des progrès réalisés par celui-ci.

En général, le professeur invite à son bureau les étudiants qui éprouvent des difficultés particulières. Il analyse avec eux les résultats de leurs exercices, leur souligne leurs déficiences majeures et leur indique les meilleures façons de corriger celles-ci. Par ailleurs, pour tous les étudiants, trois rencontres au moins sont prévues (vérification du dossier):

a) Première rencontre: à la fin de la révision du code orthographique.

b) Deuxième rencontre: à la fin de l'étape 3 (comment construire un texte).

c) Troisième rencontre: à la fin de l'étude des ressources expressives de la langue.

Comme travail de session, un texte de deux pages au moins rédigé par l'étudiant sur un sujet donné. Une première rédaction de ce texte (une page) sera présentée au professeur dès la première semaine de cours et l'étudiant, sous la supervision du professeur, améliorera son texte au fur et à mesure qu'avancera la session.

D) RÉPARTITION DES NOTES

1.	Dossier	15%
2.	Tests de contrôle (2)	30%
3.	Rédaction de texte (remplaçant l'examen final)	20%
4.	Ateliers	35%
	T O T A L	100%

E) BIBLIOGRAPHIE DE BASE

N.B.: Les chiffres entre parenthèses se rapportent aux sections du cours.

COURAULT, M., Manuel pratique de l'art d'écrire (5), Paris, Hachette, 1956.

DUBOIS, J. et R. LAGANE, La nouvelle grammaire du français (1, 2), Paris, Larousse, 1974.

DUPONT, L., De l'analyse grammaticale à l'analyse littéraire (5), Paris, Didier.

GALICHET, Georges, Cours visuel de grammaire structurale; 3e partie: Les structures de la phrase (2), Charles Lavauzelle.

GREVISSE, Maurice, Cours d'analyse grammaticale (1, 2), Gembloux, Duculot, 7e édition, 1968.

_____, Le français correct, guide pratique (2, 4), Gembloux, Duculot, 1973.

HAMON, A., Grammaire française (1, 2), Paris, Hachette, 1966.

LAGANE, R. et M. IAUMAS, Comment apprendre le vocabulaire, niveau 3 (4), Paris, Larousse, 1974.

LEEMAN, D. et I. ASTRUC, Comment apprendre à rédiger, niveau 3 (3), Paris, Larousse, 1974.

MARTIN, J. et J. LECOMTE, Grammaire française: Exercices corrigés pour messieurs les professeurs (1), Masson.

MONIEZ, L., L'analyse moderne (1, 2), Paris, Didier, 1967.

SCHMITT, R., Vocabulaire et style (4), Paris, F. Nathan, 1967.

THIMONNIER, René, Code orthographique et grammatical (1, 2), Paris, Hatier, 1970.

F) MOYENS AUDIO-VISUELS (FILMS)

1. C.E.C.M., Les structures fondamentales de la phrase française, par G. Galichet, 1966.

2. O.F.Q. (7688), La phrase (16 mm), 1972.

3. O.F.Q. (7692), Langue parlée et langue écrite (16 mm), 1972.

4. O.F.Q. (7714), Synonymie syntaxique et nuances de la logique (16 mm), 1972.

ANNEXE IV

ETUDE STATISTIQUE DES RESULTATS DE L'EXPERIENCE BOIS-DE-BOULOGNE

I - DESCRIPTION DU DOSSIER STATISTIQUE

A) La population

La population qui a servi au traitement informatique est composée de 551 étudiants. Ces étudiants ont passé le test TEFEC à leur entrée (TEFEC-E) au collège Bois-de-Boulogne et ont obtenu moins de 45 sur les 83 dimensions du test. Ils ont suivi le cours de français correctif décrit dans la monographie (FRA 402 NS) et ont passé à nouveau, à la fin de ce cours, le test TEFEC (TEFEC-C).

B) Les informations sur chaque étudiant de la population

Pour chaque étudiant de la population, nous avons retenu les données suivantes:

1. Le numéro de demande d'admission (ex.: 7534247);
2. Le sexe (ex.: Masc.);
3. L'orientation (ex.: 0200);
4. Le nom (ex.: Adam);
5. Le prénom (ex.: Michel);
6. Le cours de français obligatoire suivi en première session (ex.: 402);
7. Le groupe de l'étudiant pour ce cours (ex.: 02);
8. La note obtenue à ce cours (ex.: 069, c'est-à-dire 69%);

9. La cote à l'admission (ex.: 0093);*
10. Le numéro d'identification de l'école (ex.: 699018);
11. La note globale obtenue au TEFEC-E sur 83 (ex.: 58);
12. La note à chacune des quatre parties du test TEFEC-E (ex.: 11 24 10 13);
13. La note globale obtenue au TEFEC-C (ex.: 47);
14. La note obtenue à chacune des quatre parties du TEFEC-C (ex.: 10 18 17 14);
15. La cote de la première session*.

C) La liste des opérations effectuées

a) Le calcul du coefficient de corrélation entre les variables suivantes:

1. TEFEC-E et TEFEC-C;
2. TEFEC-E et la cote à l'admission;
3. TEFEC-E et les résultats en FRA 402 NS;
4. TEFEC-C et les résultats en FRA 402 NS;
5. TEFEC-C et la cote d'admission;
6. TEFEC-E et la cote de la première session;
7. TEFEC-C et la cote de la première session.

---

* La cote à l'admission et la cote de la première session sont des représentations numériques de l'ensemble des résultats des étudiants. La cote à l'admission n'est pas calculée de la même façon que la cote de la première session.

b) Le calcul du coefficient de corrélation entre les variables énumérées en (a) en ne retenant que les étudiants d'une même orientation. Ce calcul a été effectué pour les orientations suivantes:

1. Sciences de la santé;
2. Sciences pures et appliquées;
3. Sciences humaines;
4. Sciences de l'administration;
5. Lettres;
6. Techniques infirmières;
7. Techniques de secrétariat.

c) Le calcul de la moyenne et de l'écart-type de la population pour le TEFEC-E et le TEFEC-C.

d) Les histogrammes du comportement de cette population au TEFEC-E, TEFEC-C et au cours de FRA 402 NS.

e) Les diagrammes de dispersion des coefficients de corrélation.

f) Les diagrammes de dispersion des coefficients de corrélation. Mais cette fois-ci un facteur possible d'hétérogénéité est isolé: le comportement du groupe des

garçons et le comportement du groupe des filles.

g) Le calcul de la moyenne et de l'écart-type de la population pour chacune des partie: du TEFEC-E et du TEFEC-C.

h) Le calcul de la moyenne et de l'écart-type (TEFEC-C) des étudiants des collèges privés et des collèges publics.

II - RESULTATS OBTENUS

A) Introduction

Nous ne rendrons pas compte ici de tous les résultats obtenus. Plusieurs n'offrent d'intérêt que pour les professeurs de Bois-de-Boulogne (par exemple: le coefficient de corrélation entre le TEFEC-E et la cote à l'admission). D'autres, les diagrammes de dispersion par exemple alourdiraient inutilement ce texte qui n'est qu'une annexe au dossier Bois-de-Boulogne.

Nous présenterons les résultats qui sont nécessaires pour:

1. évaluer l'efficacité de ce cours;
2. saisir les relations entre les résultats en français et

les résultats dans les autres matières;

3. analyser le comportement au niveau du français écrit des étudiants provenant des collèges publics et des collèges privés.

B) Evaluation du cours

a) Présentation des données nécessaires à cette évaluation:

- Corrélation entre TEFEC-E et TEFEC-C: coefficient de corrélation: .732;

- Corrélation entre le TEFEC-E et les résultats en FRA 402 NS: coefficient de corrélation: .492;

- Corrélation entre le TEFEC-C et les résultats en FRA 402 NS: coefficient de corrélation: .480;

- Moyenne et écart-type de la population pour le TEFEC-E et le TEFEC-C (cf. les tableaux 1 et 2);

- Moyenne et écart-type de la population pour chacune des parties du TEFEC-E et du TEFEC-C (cf. les tableaux 1 et 2).

TABLEAU 1.-- TEFEC-E

Identification des sections	Nombre de questions par section	Ecart-type	Moyenne	
			/83	%
TOTAL	83	8.72	41.67	50.02
Section 1: Orthographe	17	2.27	7.87	
Section 2: morphologie et syntaxe	27	3.60	14.89	
Section 3: morphologie du verbe	19	2.97	10.00	
Section 4: Lexique	20	3.41	8.90	

TABLEAU 2.-- TEFEC-C

Identification des sections	Nombre de questions par section	Ecart-type	Moyenne	
			/83	%
TOTAL	83	9.35	45.85	55.02
Section 1	17	2.58	8.72	
Section 2	27	3.74	16.04	
Section 3	19	2.85	11.06	
Section 4	20	3.62	10.04	

b) Interprétation des données:

On peut affirmer qu'il existe des corrélations certaines entre les résultats au TEFEC-E, les résultats au TEFEC-C et les résultats en FRA 402 NS. On constate, en effet, une cohérence évidente dans les relations de ces variables. Cette conérence est encore plus évidente si l'on isole un facteur d'hétérogénéité et si l'on calcule le coefficient de corrélation en séparant le groupe des garçons et le groupe des filles. Notons de plus que ces corrélations ne sont pas modifiées par la variable "orientation scolaire".

L'analyse de la moyenne et de l'écart-type de la population au TEFEC-E et au TEFEC-C nous permet d'interpréter ainsi ces corrélations: les étudiants ont tous uniformément (en moyenne) progressé (sauf quelques étudiants extrêmement faibles), mais ils n'ont pas changé de rang centile. Les étudiants faibles et les étudiants forts par rapport à la moyenne sont respectivement demeurés faibles et forts.

Un test d'hypothèse sur la moyenne qui prend comme résultats du groupe témoin les résultats des étudiants au TEFEC-E confirme que l'augmentation a été significative (5.02%). Mais l'amélioration n'est certes pas énorme et il faut s'interroger sur l'efficacité réelle d'un cours magistral de grammaire basé sur la révision complète du code grammatical, surtout quand celui-ci est donné à des groupes de trente à trente-cinq étudiants. Un cours basé sur une pédagogie corrective et donné à des groupes plus petits offrirait sans doute plus de chances de succès.

C) Relation entre les résultats en français écrit et les résultats dans les autres matières

a) Présentation des données essentielles:

- Corrélation entre le TEFEC-E et la cote de la première session: coefficient de corrélation: .366;

- Corrélation entre le TEFEC-C et la cote de la première session: coefficient de corrélation: .452.

b) Interprétation de ces corrélations:

On peut affirmer qu'il y a corrélation entre les résultats scolaires globaux d'un étudiant à la première session et les résultats au TEFEC (E et C). Cela signifie que les étudiants faibles en français sont aussi faibles dans les autres matières alors que les étudiants forts en français le sont aussi dans les autres matières.

Certes, on ne peut pas conclure à une relation de cause à effet entre les deux variables. Cependant, si les carences d'un étudiant en français écrit hypothèquent ses résultats scolaires globaux (cette hypothèse, même si elle ne peut être déduite des corrélations étudiées ici, n'est pas à écarter complètement), les professeurs doivent tenter de trouver des formules efficaces pour remédier à cet état de fait. Cette orientation pourrait peut-être contrer une sélection scolaire indirectement basée sur une sélection linguistique. Elle viserait à donner aux étudiants faibles en français des chances de réussite identiques à

celles des autres étudiants (et cela aussi bien en français que dans toutes les autres matières) en les assurant du bon maniement de l'instrument d'analyse et de communication partout employé: la langue écrite.

D) Comportement des étudiants en français d'après leur provenance scolaire

a) Présentation des données nécessaires à cette analyse:

Les données dont nous allons rendre compte ici ne tiennent pas uniquement compte des 551 étudiants de la population initiale, mais de tous les étudiants de première année qui ont passé le TEFEC (1187 étudiants).

Provenance scolaire	Nombre total d'étudiants	Nombre d'étudiants obligés de s'inscrire en FRA402NS	Moyenne	Ecart-type
Ecole publique	938	573	68.86	11.33
Ecole privée	249	112	69.68	11.38

b) Interprétation de ces données:

Pour la population étudiante de Bois-de-Boulogne, il ne semble pas y avoir une différence marquée entre le comportement des étudiants provenant des écoles publiques et ceux provenant des écoles privées, à

l'égard du français écrit. A la lumière des résultats provinciaux*, la différence entre ces deux sortes d'écoles n'est d'ailleurs pas très élevée (5.15%), si l'on tient compte de la clientèle particulière des collèges privés.

III - CONCLUSION

Cette analyse du cours de français écrit normatif donné au collège Bois-de-Boulogne voulait, avant tout, fournir aux professeurs du département de français les données essentielles pour poursuivre, ou - au contraire - pour abandonner cette expérience pédagogique**. Elle a permis une réflexion plus élaborée sur l'enseignement correctif et a mené à des modifications pédagogiques importantes du cours normatif de français.

---

* Résultats provinciaux du test TEFEC d'avril 1974.

** L'analyse des données présentées en C et D ne peut, en aucun cas, être généralisée et prétendre s'appliquer à l'ensemble du réseau collégial.

ANNEXE V

GUIDE DE PREPARATION D'UN NOUVEAU COURS

La mise sur pied d'un nouveau cours comporte quelques démarches préliminaires importantes qu'il est bon de ne pas sous-estimer. C'est d'ailleurs l'occasion de rafraîchir certaines notions connues relatives au plan d'étude, à la formulation d'objectifs, à l'évaluation, ... Nous référons le lecteur au document de J.C. Lacroix, *Le plan d'étude*, que nous retiendrons comme une synthèse valable de la question.

I - LA PREPARATION ELOIGNEE:

LA MISE SUR PIED DE L'EQUIPE DES PROFESSEURS QUI DONNERONT LE COURS

Il est essentiel que les professeurs chargés d'un nouveau cours se rencontrent pour élaborer le plan d'étude. Ceux-ci situeront ce cours dans le cadre général des cours du département et de la séquence choisie par le département. Il serait bon alors d'établir les liens entre le cours qui précède et celui qui suit. Une consultation des deux plans d'étude ne suffira peut-être pas et une rencontre avec un professeur de chacun des deux cours deviendra fort utile. Enfin, une liste libre de points que l'on voudrait discuter au plan de la préparation devrait être dressée de même qu'un échéancier de travail.

II - LA PREPARATION IMMEDIATE:

LA REDACTION D'UN PLAN D'ETUDE SELON LE CADRE SUIVANT

1. Les objectifs généraux et les objectifs opératoires ou comportements attendus chez les étudiants.

2. Les moyens pour atteindre les objectifs opératoires:

   - Le contenu selon un ordre progressif;

   - Les méthodes pédagogiques pertinentes et adaptées aux étudiants, aux ressources humaines et physiques;

   - Les instruments (matériel didactique) adéquats pour l'atteinte des objectifs selon les méthodes choisies (établir pour les étudiants l'importance de chaque instrument). Ex.: lecture contrôlée, rapport de lecture, exercices en petits groupes, exercices individuels, ... et le travail personnel requis de l'étudiant.

3. Le choix des méthodes d'évaluation:

   - Evaluation continue ou formative portant sur un contenu limité et visant à indiquer à l'étudiant à quel point il a atteint les objectifs opératoires fixés (en vue de correctifs immédiats).

   - Evaluation sommative ou finale portant sur des ensembles plus vastes et constituant la note finale.

   - Autres caractéristiques de l'évaluation:

. Rôle de l'évaluation dans le processus pédagogique,

. Formules d'évaluation (co-évaluation, auto-évaluation);

. Objets et objectifs évalués;

. Instruments de mesure/critères de mesure (réussite et échec); variables: professeur, étudiant, questionnaire, correction;

. Calendrier des contrôles et examens;

. Critères de correction et sommaire de corrigé;

. Répartition des points accordés à chaque instrument de mesure (contrôle, travail personnel, examen).

III - LA PONDERATION DE CHAQUE PARTIE DU PLAN D'ETUDE

Une fois les objectifs déterminés et le contenu distribué selon un échéancier précis (chaque semaine, chaque heure si possible), rédiger un examen final où chaque opération (les six opérations de Bloom: acquisition de notions, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation) recevra l'importance qui leur est due. Si le plan d'étude est rigoureusement fait, l'examen sera facile à rédiger dès cette étape. Sinon, il y a fort à parier que plusieurs parties du plan d'étude seront éliminées en cours de route.

ANNEXE VI

1. LE PLAN DE COURS DE FRANÇAIS ECRIT (FPA 402 NS)
2. LA GRILLE D'EVALUATION
3. LE PROFIL DE L'ETUDIANT

I - LE PLAN DE COURS DE FRANCAIS ECRIT (FRA 402 NS)

Il est donné à la session d'automne 1976 au collège Bois-de-Boulogne. On y rappelle les objectifs du cours, le contenu, la méthodologie utilisée, le mode d'évaluation.

A signaler: la "grille de correction" mise au point pour la correction des textes. Elle permet de repérer les principales faiblesses des étudiants, de les classer, puis d'assigner à chacun d'eux le "contenu" ou "l'aspect de la grammaire" qu'il doit travailler davantage.

COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE

MATIÈRE: FRA 402 NS

ANNÉE: Première session 1976-77

PROFESSEURS:

I - BUTS GENERAUX

a) Faire acquérir à l'étudiant une compétence linguistique qui lui permette de s'adapter aux exigences de sa vie étudiante et professionnelle.

b) Développer chez l'étudiant la volonté et le goût de bien écrire.

II - OBJECTIFS SPECIFIQUES

1 - Premier objectif terminal: cognitif

Données : Etant donné les ouvrages de référence mis à la disposition de l'étudiant,

Tâches : ce dernier devra être capable, au cours des dernières semaines de la session, de rédiger deux textes structurés ayant un maximum de dix erreurs chacun,

Conditions : et ce, en respectant les exigences suivantes:

- temps minimal de deux heures par texte,
- rédaction faite en classe,
- sujet imposé.

Objectifs intermédiaires:

1. Que l'étudiant sache différencier les structures de la langue orale et de la langue écrite, afin de pouvoir utiliser correctement les éléments de la langue écrite chaque fois qu'il présente un texte.

2. Que l'étudiant soit capable de classer, lier et organiser les divers éléments nécessaires à l'organisation de son texte.

3. Que l'étudiant soit capable de rédiger des phrases correctes au niveau de la syntaxe.

4. Que l'étudiant utilise les termes dans leur sens propre et selon le contexte de la phrase.

2 - Deuxième objectif terminal: méthodologie

Que l'étudiant acquière une méthode de travail qui lui permette de maîtriser ses principales difficultés en français écrit.

Objectifs intermédiaires:

1. Que l'étudiant développe l'habitude d'utiliser les ouvrages de référence suivants:
   - Dictionnaire général,
   - Dictionnaires des difficultés,
   - Dictionnaires des synonymes,
   - Grammaires.

2. Que l'étudiant soit capable d'organiser son temps et son travail pour répondre aux exigences fixées par le professeur à chaque entrevue (respect des échéances, respect de l'horaire des entrevues, ...).

3. Que l'étudiant consigne par écrit les principales étapes de son travail.

4. Que l'étudiant soit capable de percevoir et d'identifier assez clairement ses difficultés et de les consigner par écrit avant chaque rencontre.

5. Que l'étudiant soit capable d'identifier et d'exploiter ses aptitudes en français écrit.

6. Que l'étudiant soit capable de demander l'aide dont il a besoin.

7. Que l'étudiant relise de façon critique chaque texte qu'il écrit afin d'y apporter les corrections nécessaires.

3 - Troisième objectif terminal: affectif

Que l'étudiant développe l'habitude d'écrire régulièrement afin de vaincre son appréhension de l'écrit.

Objectifs intermédiaires:

1. Que l'étudiant présente un texte d'une à deux pages, trois jours ouvrables avant chaque entrevue.

2. Que l'étudiant écrive chaque jour un paragraphe d'environ dix lignes sur un sujet de son choix.

III - CONTENU

Le contenu du cours de FRA 402 NS est adapté aux besoins de chaque étudiant. Il comprend tous les points énumérés dans une grille de correction dont les titres de chapitre sont les suivants:

a) Le système graphique du français,
b) L'utilisation des outils-ressources,
c) L'organisation du texte,
d) La phrase et la ponctuation,
e) Le lexique,
f) L'orthographe d'usage et les homonymes,
g) Les accords.

Cette grille de correction est présentée à la section VII de ce plan de cours.

IV - METHODOLOGIE

Le cours de FRA 402 NS est donné sous forme de tutorat. Chaque professeur titulaire d'un cours de français normatif s'occupe d'un nombre restreint d'étudiants. Il reçoit chaque étudiant individuellement trente minutes toutes les deux semaines. Chaque entrevue comprendra les étapes suivantes: l'accueil, la vérification de l'acquis, la vérification de la méthode de travail, le diagnostic (contenu, méthode de travail, réaction de l'étudiant), la prochaine étape.

a) Contraintes matérielles:

L'étudiant devra respecter les contraintes matérielles suivantes:

1. Présence obligatoire à toutes les entrevues (plus de deux absences non motivées par un billet de médecin entraînent un échec).

2. Ponctualité à toutes les entrevues (plus de dix minutes de retard entraînent l'annulation de l'entrevue).

3. Remise des textes trois jours ouvrables avant chaque entrevue.

4. Présentation, lors de la rencontre, de tous les travaux et exercices imposés lors de l'entrevue précédente.

b) Travail individuel:

L'étudiant devra consacrer un minimum de cinq heures par semaine à ses travaux personnels en français écrit. Il devra:

1. Rédiger un texte d'une à deux pages sur un sujet donné par le professeur,

2. Préparer par écrit chaque entrevue,

3. Rédiger chaque jour un court paragraphe sur un sujet de son choix,

4. Faire les exercices, les corrections et les lectures donnés par le professeur.

Pour faciliter leur travail personnel, les étudiants pourront consulter les manuels et les corrigés d'exercices aux bibliothèques d'Ignace-Bourget et/ou de Saint-Paul. Une personne-ressource sera à leur disposition à ces endroits.

V - EVALUATION

La politique d'évaluation du cours de FRA 402 NS est la suivante:

a) Evaluation diagnostique et formative:

Tout au cours de la session, les textes rédigés par les étudiants seront corrigés à partir de la grille de correction présentée à la section VII. Cette correction a pour but de repérer les principales faiblesses des étudiants et de délimiter pour chacun d'eux un contenu spécifique. Ces textes ne seront pas notés. Pour faciliter le diagnostic, les étudiants devront rédiger deux textes sous surveillance: le premier, le lundi 30 août 1976, de 8 h à 10 h; le second, le lundi 18 octobre 1976, de 8 h à 10 h.

b) Evaluation sommative:

A la fin de la session, l'étudiant devra écrire sous surveillance deux textes de deux pages ayant un maximum de dix erreurs chacun. Ces textes seront corrigés selon les mêmes critères que les travaux remis au cours de la session. Chacun vaudra 35 points.

Le travail régulier de l'étudiant, son progrès et l'intérêt qu'il manifeste seront évalués à partir du dossier des entrevues et seront calculés sur 30 points.

1.	Texte I	: 35%
2.	Texte II	: 35%
3.	Travail individuel et progrès	: 30%
		100%

TOUT PLAGIAT MERITE AUTOMATIQUEMENT 0.

VI - OUVRAGES OBLIGATOIRES

Tout étudiant devra avoir en sa possession:

a) Un dictionnaire général (Larousse, Petit Robert, Bordas, Littré; le dictionnaire recommandé est Le Petit Robert).

b) Une grammaire (la grammaire recommandée est Le Précis de grammaire de Grevisse).

c) Le livre d'exercices obligatoire: M. Grevisse, Nouveaux exercices français, Belgique, Editions Duculot, collection Grevisse, 1968.

VII - GRILLE DE CORRECTION

Le texte

t.1 Omission de l'introduction
t.2 Introduction incomplète
t.3 Introduction disproportionnée
t.4 Omission du développement
t.5 Développement incomplet
t.6 Développement disproportionné
t.7 Omission de la conclusion
t.8 Conclusion incomplète
t.9 Conclusion disproportionnée
t.10 Omission du paragraphe
t.11 Disproportion du paragraphe
t.12 Omission de la transition
t.13 Substitution du mot de transition
t.14 Incohérence du texte
t.15 Incohérence de la phrase
t.16 Hors sujet
t.17 Sujet non traité

La phrase

p.1 Omission du groupe nominal
p.2 Omission du groupe verbal
p.3 Omission du complément
p.4 Déplacement des termes

p.5 Confusion du sujet dans les participiales et les infinitives
p.6 Omission de la conjonction de subordination
p.7 Substitution de la conjonction de subordination
p.8 Addition de la conjonction de subordination
p.9 Omission du relatif
p.10 Substitution du relatif
p.11 Addition du relatif
p.12 Absence d'antécédent du pronom relatif
p.13 Omission de la conjonction de coordination
p.14 Substitution de la conjonction de coordination
p.15 Addition de la conjonction de coordination
p.16 Omission du pronom personnel
p.17 Substitution du pronom personnel
p.18 Addition du pronom personnel
p.19 Absence d'antécédent du pronom personnel
p.20 Omission du pronom indéfini
p.21 Substitution du pronom indéfini
p.22 Addition du pronom indéfini
p.23 Omission de l'adjectif ou du pronom possessif
p.24 Substitution de l'adjectif ou du pronom possessif
p.25 Addition de l'adjectif ou du pronom possessif
p.26 Absence d'antécédent de l'adjectif ou du pronom possessif
p.27 Omission de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.28 Substitution de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.29 Addition de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.30 Absence d'antécédent de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.31 Omission de la préposition
p.32 Substitution de la préposition
p.33 Addition de la préposition
p.34 Emploi incorrect du temps ou du mode verbal
p.35 Confusion entre l'intransitif et le transitif
p.36 Mauvaise concordance des temps
p.37 Omission de l'article
p.38 Substitution de l'article
p.39 Addition de l'article

p.40 Omission de l'adverbe de négation
p.41 Addition de l'adverbe de négation
p.42 Omission du "ne" explétif
p.43 Confusion des tours affirmatif, négatif, interrogatif, exclamatif
p.44 Mauvais emploi du comparatif
p.45 Mauvais emploi du superlatif

La ponctuation

po.1 Omission de la virgule
po.2 Substitution de la virgule
po.3 Addition de la virgule
po.4 Omission du point-virgule
po.5 Substitution du point-virgule
po.6 Addition du point-virgule
po.7 Omission du point
po.8 Substitution du point
po.9 Addition du point
po.10 Omission du point d'interrogation
po.11 Substitution du point d'interrogation
po.12 Addition du point d'interrogation
po.13 Omission des deux points
po.14 Substitution des deux points
po.15 Addition des deux points
po.16 Omission du point d'exclamation
po.17 Substitution du point d'exclamation
po.18 Addition du point d'exclamation
po.19 Omission des points de suspension
po.20 Substitution des points de suspension
po.21 Addition des points de suspension
po.22 Omission des guillemets
po.23 Substitution des guillemets
po.24 Addition des guillemets
po.25 Omission des parenthèses
po.26 Substitution des parenthèses

po.27 Addition des parenthèses
po.28 Omission des tirets
po.29 Substitution des tirets
po.30 Addition des tirets

Le lexique

1.1 Les régionalismes
1.2 Les anglicismes
1.3 Les termes impropres
1.4 Les barbarismes de forme
1.5 Les pléonasmes évidents
1.6 Les répétitions abusives
1.7 Les néologismes individuels
1.8 Les écarts de niveau de langue évidents
1.9 Les termes ou expressions trop vagues
1.10 Tournures maladroites ou vides de sens

L'orthographe d'usage

o.1 Abréviations fautives
o.2 Emploi fautif de chiffres
o.3 Omission de lettres
o.4 Addition de lettres
o.5 Déplacement de lettres
o.6 Substitution de lettres
o.7 Omission de la majuscule
o.8 Addition de la majuscule
o.9 Omission du trait d'union
o.10 Addition du trait d'union
o.11 Omission de l'accent
o.12 Addition de l'accent
o.13 Substitution de l'accent
o.14 Omission de la cédille
o.15 Addition de la cédille

o.16 Confusion entre les homonymes

Exemples: ait/est; est/ait
c'est/ces; ces/c'est
ces/ses; ses/ces
ce/se; se/ce
on/ont; ont/on
peu/peut; peut/peu
à/a; a/à
où/ou; ou/où
qu'elle/quelle; quelle/qu'elle

o.17 Omission de l'apostrophe

o.18 Addition de l'apostrophe

L'accord dans le groupe nominal

an.1 Confusion des genres

an.2 Confusion du nombre

an.3 Confusion du nombre pour les noms composés

an.4 Confusion du nombre pour les adjectifs numéraux

L'accord dans le groupe verbal

av.1 Confusion du nombre dans les verbes

av.2 Accord fautif du participe passé employé sans auxiliaire

av.3 Accord fautif du participe passé employé avec l'auxiliaire être ou un verbe copule

av.4 Accord fautif du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

av.5 Accord fautif du participe passé d'un verbe pronominal

av.6 Accord fautif du participe passé suivi d'un infinitif

av.7 Accord fautif des participes passés dans certains cas particuliers: étant donné, vu, ...

Le verbe

v.1 Confusion entre les terminaisons en "er", en "é" et en "ez"

v.2 Confusion entre les terminaisons en "i", en "is" et en "it"

v.3 Confusion entre les terminaisons en "u", en "us" et en "ut"

v.4 Substitution de terminaison

v.5 Erreurs de conjugaisons

v.6 Substitution de l'auxiliaire

v.7 Confusion entre les différentes formes verbales (formes pronominale, active, passive, impersonnelle)

L'accord des déterminatifs

ad.1 Accord fautif de tout

ad.2 Accord fautif de autre

ad.3 Accord fautif de aucun et chacun

ad.4 Accord fautif de même

ad.5 Accord fautif de tel

ad.6 Accord fautif de quelque

ad.7 Accord fautif de mille et quatre

ad.8 Confusion entre quel que et quelque

II - LA GRILLE D'EVALUATION

Elle permet la constitution d'un dossier pour chaque étudiant. La méthode d'enseignement par tutorat implique que la démarche d'apprentissage de l'étudiant doit être suivie de très près par le professeur. Cette grille permet à ce dernier d'enregistrer à chaque rencontre ses observations sur les points suivants: le comportement de l'étudiant lors de l'entrevue, le travail qu'il avait à effectuer depuis la dernière entrevue, sa méthode de travail, ses faiblesses en français écrit, ses atouts, le travail qu'il doit entreprendre pour la prochaine étape.

Cette grille a été mise au point à l'aide des textes parus dans le vol. 2, no 3 de *La Pépée* sur le tutorat. Elle n'a encore jamais été expérimentée et tout au long de l'année, on procédera à des ajustements si cela s'avère nécessaire.

ENSEIGNEMENT PAR TUTORAT

GRILLE D'EVALUATION

NOM DE L'ETUDIANT: ENTREVUE No:

1. PONCTUALITE

Texte
Exercices
Rencontre

2. L'ACCUEIL

a) L'étudiant communique verbalement avec facilité

1	2	3	4	5
Observations:				

3. LA VERIFICATION DE L'ACQUIS

a) L'étudiant a fait le travail demandé

1	2	3	4	5
Observations:				

b) L'étudiant a atteint les objectifs fixés pour l'étape:

1. L'utilisation des outils-ressources

1	2	3	4	5
Observations:				

2. L'organisation du texte

1	2	3	4	5
Observations:				

3. La phrase et la ponctuation

1	2	3	4	5
Observations:				

4. Le lexique

1	2	3	4	5
Observations:				

5. L'orthographe d'usage et les homonymes

1	2	3	4	5
Observations:				

6. Les accords

1	2	3	4	5
Observations:				

4. LA VERIFICATION DE LA METHODE DE TRAVAIL

a) L'étudiant est capable de travailler seul à l'aide du matériel didactique

1	2	3	4	5
Observations:				

b) L'étudiant est capable d'organiser son temps et son travail pour répondre aux exigences posées

1	2	3	4	5
Observations:				

c) L'étudiant est capable de percevoir et d'identifier assez clairement ses difficultés

1	2	3	4	5
Observations:				

d) L'étudiant est capable d'identifier et d'exploiter ses aptitudes

1	2	3	4	5
Observations:				

e) L'étudiant est capable de demander l'aide dont il a besoin

1	2	3	4	5
Observations:				

Remarques générales: _____

_____

5. LE DIAGNOSTIC (contenu) Texte no: ____

a) Les principales erreurs de l'étudiant

CATEGORIE	ERREURS SPECIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

b) Les principaux atouts de l'étudiant

CATEGORIE	ERREURS SPECIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

6. LA REACTION DE L'ETUDIANT AU DIAGNOSTIC

a) L'étudiant comprend le diagnostic

1	2	3	4	5
Observations:				

b) L'étudiant adopte une attitude positive face au diagnostic

1	2	3	4	5
Observations:				

7. LA PROCHAINE ETAPE

a) Objectifs opératoires pour l'étape

CATEGORIE	ERREURS SPECIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. Le phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

b) Travail exigé pour l'étape

NATURE DU TRAVAIL	DESCRIPTION DU TRAVAIL	EXIGENCES POSEES	LIVRES DE REFERENCE
Exercices de rédaction de texte			
Exercices relatifs au plan d'un texte			
Exercices personnels sur un aspect précis du maniement du code: 1. phrase			
2. ponctuation			
3. lexique			
4. orthographe d'usage			
5. homonymes			
6. accord			

c) Compréhension

1. L'étudiant est capable de saisir les objectifs fixés pour l'étape suivante — 1 2 3 4 5
2. L'étudiant est capable de comprendre les consignes données pour la prochaine étape — 1 2 3 4 5

III - LE PROFIL DE L'ETUDIANT

La fiche intitulée "profil de l'étudiant" qui permet d'enregistrer les résultats de l'étudiant à des exercices d'évaluation prévus à différents moments de sa démarche d'apprentissage durant la session:

1. Le texte diagnostique est écrit en début de session. Il permet d'identifier les faiblesses de l'étudiant. Ce texte n'est pas noté.

2. Le texte de contrôle est écrit au milieu de la session. Il permet de mesurer les progrès de l'étudiant. Ce texte n'est pas noté.

3. Le texte final I et le texte final II sont écrits en fin de session. Ils servent d'examens et sont donc notés.

PROFIL DE L'ÉTUDIANT

NOM: _____ Âge: _____

ORIENTATION: _____ COTE D'ENTRÉE: _____

TEFEC: _____ Orthographe: _____ Morpho de la phrase: _____

Lexique: _____ Morpho du verbe: _____

REMARQUES: _____

_____

_____

TEXTE DIAGNOSTIQUE

SUJET: _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

TEXTE FINAL I

SUJET: _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

TEXTE DE CONTRÔLE

SUJET: _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

TEXTE FINAL II

SUJET: _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

ANNEXE VII

RAPPORT D'EXPERIENCE DU COURS DE FRANCAIS CORRECTIF (FRA 402 NS), AUTOMNE 1976

Les professeurs de FRA 402 NS:

Marie Arab
Georges Beaulieu *
Mona Chéhadé
Jacqueline Ostiguy
Céline Fittes
Jacques Gravel
Michel Paquin *

* RIEFEC-II.

1.0 - PRESENTATION GENERALE

1.1 - Historique

Depuis septembre 1975, le département de Français du collège Bois-de-Boulogne offre un cours de français écrit aux étudiants faibles de première année. Les professeurs prirent cette décision après avoir constaté que leurs étudiants avaient de plus en plus de difficulté à s'exprimer par écrit. Cette constatation était d'ailleurs généralisée puisqu'une enquête menée par la Coordination provinciale du français en 1972-73 soulignait l'importance de l'objectif visant l'amélioration du français des étudiants du réseau. Un cours de français normatif, portant principalement sur une révision globale de la grammaire, fut donc mis sur pied pour l'année scolaire 1975-76. Parallèlement à cette expérience, un groupe de professeurs de Bois-de-Boulogne et de Lionel-Groulx, subventionné par la DGEC, se donnait pour tâche de faire l'inventaire et l'analyse des différents cours de français normatif offerts dans les collèges de la province. Ce groupe de recherche, nommé RIEFEC, étudia plus particulièrement l'expérience menée à Bois-de-Boulogne. Les efforts conjoints de RIEFEC et des professeurs qui donnaient le cours de français normatif menèrent à l'élaboration d'un nouveau cours, spécialement adapté aux besoins de la clientèle collégiale. Il est offert aux étudiants de première année de Bois-de-Boulogne depuis septembre 1976.

Ce nouveau cours a été conçu selon l'esprit d'une pédagogie corrective. C'est-à-dire qu'il vise à combler l'écart qui existe entre

le comportement réel de l'étudiant qui arrive au collégial et le comportement qu'on serait raisonnablement en mesure d'attendre de lui. Il n'est donc pas question ici de viser la perfection ou de se perdre dans des subtilités de style. Le cours veut permettre à l'étudiant faible d'atteindre un seuil de compétence en français écrit qui lui permette de poursuivre normalement ses études collégiales.

Une pédagogie corrective a des meilleures chances de succès si elle exploite un enseignement individualisé. En effet, les étudiants ne font pas les mêmes erreurs, au même moment, n'ont pas les mêmes raisons de faire ces erreurs et progressent chacun à un rythme différent. Leur imposer un rythme et un type d'apprentissage uniforme, c'est à la fois leur faire perdre leur temps et les replacer dans le cadre pédagogique traditionnel qui ne les a pas aidés à maîtriser la langue écrite. En pédagogie corrective, l'écart au groupe n'a pas d'impact tant au plan de la motivation que de l'acquisition de connaissances. Essentiellement, l'étudiant veut réduire une fois pour toutes l'écart entre sa performance personnelle et ses exigences personnelles ou professionnelles. Donc, l'étudiant utilise "à fond" cette formule individualisée comme une thérapeutique personnelle. La référence au groupe ne pourrait que tuer cet élément de revalorisation personnelle lentement amorcée, nourrie et affermie dans la relation étudiant-tuteur qui diagnostique, planifie et évalue.

Enfin, le cours met l'étudiant en situation d'autonomie et force ce dernier à prendre en main son propre apprentissage. Même si

en quarante-cinq heures on ne peut devenir un écrivain émérite, on peut, toutefois, dans ce court laps de temps repérer ses principales difficultés et trouver des moyens pour les corriger. C'est le premier pas d'un cheminement personnel que l'étudiant devra assumer.

1.2 - Administration

La mise sur pied d'un tel cours imposait certaines contraintes administratives. Le principal problème était sans conteste le nombre d'étudiants par professeur. Les études menées par RIEFEC arrivaient à la conclusion que, dans le cadre d'une pédagogie individualisée et compte tenu des corrections et de la préparation qu'exigeait une telle approche, aucun professeur ne pouvait raisonnablement s'occuper de plus de quatre groupes de quinze à vingt étudiants. C'était beaucoup moins que ce que prévoit la norme provinciale. Habituellement, les groupes de français oscillent entre trente et trente-cinq étudiants. Pour l'année scolaire 1976-77, le Collège accorda au Département un professeur supplémentaire. On put ainsi, sans pénaliser les autres professeurs de français, former vingt groupes de vingt élèves: dix-sept groupes en première session et trois groupes pour les étudiants qui, n'ayant pas atteint l'objectif minimum du cours, devaient poursuivre leur apprentissage en deuxième session.

Un autre problème était celui du dépistage des étudiants. Afin d'être vraiment utile aux étudiants, le cours doit se donner en première année et en première session. Comment dépister, avant leur entrée au collège, les trois cent quarante étudiants qui ont le plus besoin de ce cours sur mesure? La solution la plus satisfaisante fut apportée par le test TEFEC. Tous les nouveaux inscrits au collège devaient passer ce test diagnostique. Les plus faibles étaient dirigés vers le cours de français normatif qui devenait alors un des quatre cours obligatoires de français qu'ils devaient suivre. Ils doivent atteindre l'objectif minimum de ce cours avant de pouvoir s'inscrire à tout autre cours de français au collège.

1.3 - Cours

Le contenu du cours de français normatif est adapté aux besoins de chaque étudiant. Il peut couvrir les principaux points de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, du lexique, de la syntaxe et de l'organisation du texte. Une grille de correction élaborée à partir des erreurs les plus fréquentes chez les étudiants de niveau collégial et uniformisée pour tous les étudiants et tous les professeurs du cours sert d'outil de diagnostic.

L'apprentissage se fait essentiellement à partir de textes rédigés par les étudiants. Le cours veut en effet permettre à ces derniers

de s'exprimer correctement par écrit. Son but n'est pas qu'ils connaissent par coeur telle ou telle règle de grammaire ou qu'ils remplissent correctement les pointillés des exercices traditionnels; car il arrive souvent qu'un étudiant excelle dans ce type d'exercices et soit incapable de rédiger convenablement un paragraphe. Et c'est pourtant ce qu'on attend de lui lors des travaux ou des examens de tous genres. En travaillant à partir du texte de l'étudiant, le professeur peut, de plus, délimiter les lacunes de chaque individu et adapter son enseignement aux faiblesses de chacun. A chaque rencontre, on cernera les erreurs les plus importantes, on tentera de trouver leur cause et de découvrir avec l'étudiant un moyen efficace pour les éviter à l'avenir. L'étudiant ne s'attaque qu'à un nombre restreint de problèmes à la fois. De cette façon, il a moins l'impression d'être submergé et est plus conscient de son progrès. Les progrès sont notés d'une entrevue à l'autre et deviennent un important facteur de motivation.

Chaque étudiant rencontre son tuteur une fois toutes les deux semaines. L'entrevue dure environ trente minutes. Trois jours ouvrables avant la rencontre, l'étudiant remet au professeur le texte que ce dernier lui avait demandé de rédiger. Ce texte d'une à deux pages porte habituellement sur un sujet qui fait partie du vécu de l'étudiant. Plus la session avance, plus les exigences de rigueur, de cohérence et de clarté s'accroissent. Lorsque l'étudiant se présente au bureau, le professeur a corrigé son texte à l'aide de la grille de correction, identifié chaque type d'erreur à l'aide du code de cette grille et préparé un dossier dans lequel il note les progrès de l'étudiant, les erreurs du

dernier texte, les objectifs à poursuivre pendant la prochaine quinzaine et le travail à faire pendant ce temps. En plus du texte à rédiger, l'étudiant peut, selon l'objectif fixé pour la période, effectuer plusieurs autres travaux comme faire des exercices de grammaire pour renforcer une notion qu'il vient d'apprendre, rédiger des plans, consulter des ouvrages de référence et en tirer des fiches ou des résumés. Il doit, de plus, composer un paragraphe par jour sur un sujet de son choix afin de prendre l'habitude d'écrire, corriger les textes et les exercices vus lors de l'entrevue précédente et préparer la prochaine rencontre en notant tous les points de la langue sur lesquels il hésite et tous les facteurs qui pourraient expliquer les erreurs qu'il commet.

L'entrevue entre le tuteur et l'étudiant vient sanctionner le travail fait pendant les quinze jours précédents et orienter celui des deux semaines suivantes. Elle est d'autant plus efficace que le dossier de l'étudiant a été bien préparé par le professeur et que l'élève s'implique de façon active. Il s'agit essentiellement d'un échange où tuteur et étudiant constatent les progrès accomplis puis recherchent ce qui ne va pas, pourquoi cela ne va pas et comment arriver à faire de nouveaux progrès.

1.4 - Evaluation

Pour arriver à un diagnostic précis, il faut à la fois s'assurer de la collaboration de l'étudiant et uniformiser les critères de correction. Très rapidement, l'étudiant se familiarise avec la méthode et ne cherche pas à cacher ses faiblesses, à dissimuler ses incertitudes. Il est aidé en cela par le fait qu'aucun des textes ou des exercices qu'il fait pendant la session n'est noté. A cette étape, ne comptent que l'effort, le travail régulier et la participation. Même s'il n'est pas noté, l'étudiant sait constamment où il en est, puisque chacun de ses textes est corrigé à partir de critères identiques. De plus, il doit, à quatre reprises au cours de la session, rédiger en classe un texte de deux pages sur un sujet imposé, en une durée maximum de deux heures. A ce moment, il peut, tout comme lorsqu'il rédige chez lui, consulter les grammaires et les dictionnaires. Un des buts du cours est en effet de lui donner l'habitude d'utiliser régulièrement les ouvrages de référence. Le premier exercice de rédaction surveillé se fait lors de la première semaine de cours et sert à établir le premier diagnostic. Le deuxième se situe vers la mi-session et permet surtout à l'étudiant de vérifier son progrès en le plaçant dans une situation identique à celle où il a écrit le texte diagnostique et à celle où il devra rédiger son texte final. Les deux autres textes ont lieu à la fin de la session. L'étudiant doit atteindre l'objectif minimum du cours - quinze erreurs ou moins en deux pages - dans un de ces deux textes pour pouvoir s'inscrire aux autres cours de français. Exceptionnellement, certains étudiants atteignent l'objectif minimal au texte de mi-session.

Ils peuvent alors, s'ils le désirent, être exemptés de la suite du cours. Par contre, certains élèves n'arrivent pas à atteindre l'objectif en une session et ce sont habituellement des étudiants qui ont un énorme retard à rattraper. Ceux-ci doivent alors continuer leur apprentissage à la session suivante. Leur note finale n'est inscrite dans leur bulletin qu'à la fin de cette deuxième session.

1.5 - Professeur

Un tel type de pédagogie, complètement axé sur l'individu, exige beaucoup des professeurs. Après cette première session, les sept professeurs qui ont tenté l'expérience ont estimé que quatre groupes d'étudiants en français normatif leur demandaient une somme de travail allant de quarante-cinq à cinquante-cinq heures par semaine, selon l'individu. Ces heures comprennent le temps consacré à rencontrer chaque étudiant, celui alloué à la correction des textes et à la préparation des dossiers, la recherche et la fabrication d'exercices appropriés et les rencontres de l'équipe pour échanger des commentaires et analyser l'expérience.

2.0 - BILAN PEDAGOGIQUE

2.1 - Introduction

Après avoir lu la description du cours de français normatif dans les pages précédentes, on est en droit de se demander si les résultats obtenus justifient un tel investissement de temps et d'énergie de la part des étudiants et des professeurs. C'est en partie pour répondre à cette question que l'équipe des professeurs du cours de français normatif a dressé un bilan de ses activités pédagogiques. Elle s'est penchée principalement sur les objectifs, la méthode et l'évaluation.

2.2 - Objectifs

Le cours comprenait trois objectifs terminaux. Rappelons brièvement ces trois objectifs complémentaires: 1o) ramener l'étudiant faible en français écrit au niveau de la moyenne collégiale; 2o) développer chez cet étudiant l'habileté de régler seul ses problèmes de langue écrite; 3o) amener l'étudiant à surveiller la qualité de son expression écrite. Comme nous le verrons au chapitre du bilan statistique, le premier objectif a été atteint puisque la moyenne des erreurs des étudiants est passée de 40.19 erreurs à 12.6 erreurs, alors que la moyenne provinciale d'erreurs établie par l'enquête EFEC est de 13.2. Quant au deuxième objectif, les professeurs ont pu vérifier que certains élèves travaillent

individuellement à améliorer leur français écrit et ce, hors du cadre normal du cours. Après trois mois de rencontres individualisées, les étudiants ont tout ce qu'il faut pour progresser par eux-mêmes. L'atteinte des deux premiers objectifs implique nécessairement que l'étudiant adopte une attitude critique face à ses textes et s'inquiète de leur qualité. Ce comportement durera-t-il longtemps après le cours? C'est ce que nous ne pouvons pas encore affirmer.

2.3 - Méthode du cours

A) Introduction:

Le bilan critique de la méthode utilisée a porté essentiellement sur la rencontre du tuteur et de l'étudiant, le travail personnel de l'étudiant, l'encadrement de ce dernier et ses réactions face au cours. Après une brève description de ce qui a été fait par chaque professeur, on trouvera les commentaires et l'évaluation des professeurs sur chacun des éléments précités. Enfin, chaque section se termine par une série de suggestions diverses qui ont été apportées par les professeurs dans le but d'améliorer le cours.

B) L'entrevue:

L'entrevue, qui a lieu une fois tous les quinze jours, se caractérise par deux aspects bien distincts: la méthode et la méthodologie,

sur lesquels nous nous pencherons.

a) Méthode:

1) Description d'une entrevue-type (à partir du schéma du dossier):

- Accueil,
- Vérification de l'acquis,
- Vérification de la méthode de travail,
- Diagnostic du texte écrit à la maison et remis trois jours ouvrables avant la rencontre:

  . principales erreurs de l'étudiant,
  . principaux atouts de l'étudiant,

- Réaction de l'étudiant au diagnostic,
- Prochaine étape:

  . objectif,
  . travail exigé,

- Durée: 30 minutes,
- Fréquence: une rencontre chaque quinze jours.

2) Evaluation de l'entrevue-type ou, dans l'ensemble, comment les professeurs ont agi:

- Selon les professeurs et selon les conditions mêmes des étudiants, nous pouvons souligner que les points suivants ont été abordés à un moment ou à un autre de l'entrevue:

  . Accueil plus ou moins court à cause des réactions d'étudiants qui pouvaient soit directement s'inquiéter du diagnostic, soit, quand ils étaient préparés, poser des questions relatives à leurs difficultés, soit finalement, pour un petit nombre, s'accrocher à un chaleureux "comment ça va?" pour déballer tous les problèmes qu'ils avaient à surmonter à ce moment-là.

. Vérification de l'acquis et du travail et diagnostic du texte long. Il appert que ces trois points se chevauchaient en passant d'un professeur à l'autre. Mais en général le diagnostic d'ensemble était donné à l'étudiant à partir de son texte corrigé, les erreurs majeures étaient corrigées ou le professeur recherchait avec l'étudiant les causes de ces erreurs. A l'occasion de cette recherche à deux, le professeur pouvait dépister d'autres erreurs dues à une méconnaissance des règles, une incapacité de transfert ou finalement une mauvaise organisation du travail et un manque d'initiative ou d'autonomie de la part de l'étudiant.

- La correction des paragraphes quotidiens était faite avec plus ou moins d'assiduité à cause d'un manque de temps flagrant. Il est à noter qu'il est impossible de corriger dix paragraphes dans la demi-heure de l'entrevue et ce, en plus de tout le travail à faire.

- A l'occasion du texte corrigé, de la correction d'un ou des paragraphe(s), des questions posées par les étudiants, certains professeurs profitaient pour apprendre aux étudiants à utiliser les manuels et dictionnaires mis à leur disposition.

- La vérification même rapide du travail demandé pour l'étape (exercices, plan et/ou résumé de texte) permettait de voir si les connaissances étaient assimilées et si le transfert se faisait d'une façon adéquate et finalement de dépister des erreurs nouvelles, ce qui pouvait modifier le travail à donner pour l'étape suivante.

- Etablir les objectifs pour l'étape suivante et donner le travail en conséquence.

- Durée: les trente minutes consacrées à l'entrevue sont loin d'être suffisantes pour répondre à tous les besoins des étudiants et terminer tout le travail que nous voudrions accomplir.

3) Evaluation et commentaires des professeurs:

- Les professeurs sont unanimes pour affirmer que l'entrevue est la clé de la méthodologie employée et que cette rencontre se déroule dans une atmosphère très cordiale, propice à l'élaboration du travail et ce, même si souvent le professeur et l'étudiant sont bousculés par le manque de temps. L'étudiant se sent revalorisé, il n'est pas un numéro mais un individu pris en charge par un professeur.

- Il est à remarquer que la très grande majorité des étudiants ne prépare pas la rencontre, ce qui peut ralentir la démarche même de l'étudiant et réduire l'efficacité de l'entrevue. Cette lacune démontre que l'étudiant en général n'est pas autonome et qu'il ne sait pas tout de suite travailler adéquatement et s'adapter à la méthode employée. Le manque d'autonomie de l'étudiant se dévoile aussi par le fait que souvent, au début de l'entrevue, tout va bien pour lui et il attend le diagnostic du professeur pour lui révéler les problèmes qu'il a pu avoir pendant les quinze jours qui séparent les rencontres. Dans l'ensemble, il faut deux ou trois entrevues pour que l'étudiant sache la portée de chaque chose qu'il accomplit et réalise comment tout concourt à le faire progresser.

- La durée de l'entrevue ne suffit pas particulièrement au début de la session et pour certains cette insuffisance persiste jusqu'à l'avant-dernière entrevue. Une demi-heure ou même moins serait suffisante pour la dernière entrevue car l'étudiant est très très proche de l'objectif ou ... de la reprise!

4) Suggestions et commentaires des professeurs:

- Diminuer le nombre d'entrevues à quatre au lieu de six et peut-être prolonger de quinze minutes la durée de l'entrevue. Les entrevues seraient accompagnées de deux ou trois rencontres en groupe, en classe pour expliquer des difficultés (ex.: le plan) communes à tous ou à un groupe limité.

- Pour augmenter l'efficacité de l'entrevue en maintenant le même rythme:

  . Remettre la copie corrigée une journée avant la rencontre ou peut-être quinze minutes avant la rencontre pour que l'étudiant puisse se situer lui-même.

  . Exiger une préparation par écrit de l'entrevue, c'est-à-dire un résumé du travail effectué pendant les quinze jours écoulés.

- Une autre possibilité est apparue lors des discussions du mois de décembre:

  . Lundi: rencontre (l'étudiant a un sujet à traiter)

. Lundi suivant: remise du texte
. Mardi: l'étudiant reçoit son texte corrigé
. Vendredi: remise des exercices et du texte révisé.

Cette possibilité place le professeur dans un carcan, particulièrement quand il a quatre-vingts étudiants. De plus, l'étudiant écrira son texte avant de faire ses exercices, c'est-à-dire avant d'atteindre les objectifs déterminés pour la prochaine rencontre.

- Il faut tout en maintenant les rencontres individuelles développer l'autonomie de l'étudiant afin qu'il soit capable de se passer du professeur, et de se servir des manuels-ressources; et il faut réussir à décharger les professeurs qui sont trop rapidement submergés quand ils doivent suivre soixante-quinze ou quatre vingts étudiants.

- Il serait bon d'explorer la possibilité que pendant l'entrevue, on regroupe deux étudiants qui travailleraient en dyade entre les entrevues.

b) Méthodologie:

Parmi les éléments de la méthodologie reliés au contenu du cours, voici ceux que les professeurs ont jugé les plus efficaces dans chacun des domaines suivants:

1) L'organisation du texte:

Tous les professeurs du cours de FRA 402 NS ont accordé une grande importance à l'organisation du texte. Ils ont expliqué aux étudiants ce qu'est un plan et leur en ont fait faire soit à partir de leurs propres rédactions soit à partir d'un texte littéraire ou d'un article de journal.

2) La phrase:

Les cinq professeurs qui se sont prononcés sur le sujet déclarent s'être servis d'exercices visant essentiellement à améliorer les rapports syntaxiques, la ponctuation, l'emploi des prépositions et des temps verbaux. Un professeur a même eu recours aux structures orales pour améliorer la langue écrite.

3) Le lexique:

Pour enrichir le lexique, le dictionnaire a été pour tous un outil de premier choix. A l'utilisation des ouvrages de référence, un professeur a ajouté le recours à la lecture, et un autre, la distinction qu'il faut faire entre les niveaux de langue.

4) L'accord:

Les fautes d'accord, quand elles ne sont pas simplement dues à une méconnaissance des règles, ont été l'objet d'une attention particulière. Ainsi, plusieurs professeurs ont essayé de découvrir les causes des erreurs les plus fréquentes afin de développer des mécanismes d'autocorrection.

5) L'orthographe d'usage:

Pour maîtriser l'orthographe d'usage, c'est l'utilisation du dictionnaire général - et, dans certains cas, le volume de Dupriez - qui a prévalu. Trois professeurs ont préconisé également l'habitude de la lecture et la rédaction des courts paragraphes.

En général, on peut affirmer que le cours de FRA 402 NS, dans sa forme actuelle, a permis l'assimilation et l'application des règles grammaticales avec plus de facilité et d'efficacité que par le passé.

Cependant, il y a encore quelques lacunes à combler:

1) C'est la structure de la phrase qui semble avoir causé le plus de problèmes. Les moyens jugés efficaces ont été plutôt limités dans ce domaine;

2) Au chapitre des accords, tout le monde s'est plus ou moins engagé sur un terrain glissant. Nous ne sommes peut-être ni suffisamment équipés ni suffisamment qualifiés pour nous lancer dans la recherche des causes profondes et lointaines des erreurs de nos étudiants. Il ne faut pas désespérer si nos efforts dans ce domaine ont été quelquefois décevants, et si les résultats obtenus ne sont pas aussi significatifs et aussi durables que nous l'aurions souhaité.

Suggestions:

1) Exploiter la dictée à la maison comme moyen d'améliorer l'orthographe;

2) Faire réviser les règles grammaticales de base et non se fier aux seuls textes. De cette façon, l'étudiant a plus de chance de découvrir le moyen de résoudre ses problèmes de langue et ne serait pas tenté de les dissimuler;

3) Se servir des exercices mais en ayant bien soin de souligner leur utilité pour maîtriser ses difficultés et appliquer les règles à tout travail de rédaction.

c) Dossier:

1) Description:

Le dossier de l'étudiant est constitué d'une fiche remplie par le professeur avant et pendant l'entrevue, d'une fiche synthèse indiquant le nombre d'erreurs au texte diagnostic ainsi qu'aux textes de contrôle, et du dossier personnel de l'étudiant, comprenant tous les textes qu'il a rédigés au cours de la session, les exercices qu'il a faits, les paragraphes qu'il a composés à chaque jour, et tout autre travail personnel.

2) Evaluation et suggestions:

Dans la fiche d'entrevue, tous les professeurs n'ont jugé utiles que les parties ponctualité, diagnostic, travail. Les commentaires du professeur se sont révélés abondants et aussi utiles que les renseignements inscrits dans les cases prévues.

L'uniformité d'une fiche d'entrevue est nécessaire puisque le dossier de l'étudiant peut être transmis à un autre professeur, lorsque l'étudiant poursuit le cours une deuxième session. Ont été retenues les suggestions suivantes:

- Une fiche d'entrevue uniforme avec les trois cases mentionnées plus haut, avec un espace réservé aux commentaires sur les progrès réalisés, les comportements affectifs, la méthode de travail.

- Une fiche synthèse, profil de l'étudiant, comportant le nombre d'erreurs à chaque texte écrit par l'étudiant, en classe ou à la maison. Ceci permettra au

professeur, de même qu'à l'étudiant, de pouvoir avoir facilement une vue d'ensemble du progrès accompli. Sur cette fiche, un espace devra également être réservé aux commentaires généraux, portant sur l'ensemble de la session.

- Il est intéressant de remettre le dossier à l'étudiant après chaque entrevue, ce qui lui évite de prendre des notes pendant l'entrevue et par conséquent permet de gagner du temps. Cela stimule aussi l'étudiant à travailler, en lui permettant de lire les remarques du professeur sur son travail précédent.

- Il est important que les étudiants remettent tous leurs textes ainsi que leur dossier personnel, de façon à ce que le professeur qui récupère l'étudiant à une deuxième session, puisse bénéficier d'un aperçu complet des capacités de l'étudiant et puisse entreprendre la démarche corrective là où elle a été laissée.

- La méthode de travail de l'étudiant a été jugée une dimension difficile à évaluer lors de l'entrevue; c'est plutôt une dimension qui apparaît avec l'expérience, au fil des entrevues. En général, un étudiant qui progresse a une bonne méthode de travail. Il convient peut-être d'interroger les autres sur leur rendement dans les autres matières, sur leur organisation du temps.

- L'entrevue laisse peu de temps pour mesurer à la fois l'acquisition des connaissances, le développement des habiletés, le comportement affectif, la méthode de travail; il conviendrait peut-être de varier l'approche d'une entrevue à l'autre.

- On pourrait demander à l'étudiant de se faire une grille personnelle, où il inscrirait ses fautes majeures, dix à douze fautes auxquelles il devrait apporter une attention toute particulière. Cela pourrait lui servir de grille d'observation lorsqu'il relit ses textes avant de les remettre au professeur.

- On peut demander à l'étudiant de nous remettre des textes rédigés pour d'autres matières, là où l'autocensure est moins forte, et de plus, cela lui éviterait de chercher des sujets de composition pour ses paragraphes lors des périodes de la session où il est surchargé de travail.

- Le dossier personnel est un élément très important de la méthode, qui motive l'étudiant à progresser, qui lui fait prendre conscience qu'il est lui-même l'outil principal de son amélioration. Le dossier lui renvoie de façon continue un reflet de ses accomplissements.

C) Les travaux de l'étudiant:

a) Les textes demandés aux étudiants:

Selon la méthodologie choisie pour ce cours, la rédaction de texte constitue l'activité-clé de l'apprentissage de l'étudiant. Comme il s'agit de combler un écart entre une attente et une piètre performance au plan de l'écrit, les textes demandés aux étudiants répondent à certaines exigences et ceci selon une certaine progression.

Les premiers textes doivent révéler l'état naturel de la langue de l'étudiant. On fait donc appel au vécu de l'étudiant qui rédige ainsi sur des thèmes connus et même personnels. C'est souvent une façon de déceler l'influence de l'oral sur l'écrit. On peut même utiliser, à l'occasion, cette influence. De plus, l'étudiant qui traite d'une question personnelle se laisse la plupart du temps accaparer par le contenu et néglige souvent la forme (au moins les aspects de la forme mal assurés par des automatismes). Les premiers textes servent donc à établir un diagnostic plut étoffé et à projeter un plan de travail plus précis.

Les textes suivants amorcent une progression vers le texte objectif et mieux structuré. Les consignes concernant la phrase, le

paragraphe, l'organisation d'un texte (introduction, développement, conclusion, transitions, ...) viennent préciser les exigences de la rédaction de texte. C'est à ce moment que s'amorce l'étape de l'apprentissage simultané des trois plans: phrase, paragraphe et texte. Ces textes servent de moyens d'évaluation "formative". L'étudiant peut facilement percevoir une amélioration d'un texte à l'autre, s'il suit les consignes proposées par le professeur.

L'apprentissage de la rédaction devrait enfin mener l'étudiant à rédiger des textes objectifs, à dominante référentielle et non seulement émotive. De tels textes sont moins centrés sur l'émetteur que sur le message. Ces textes font appel à des capacités d'analyse et de synthèse. Ils doivent répondre à des caractéristiques internes et externes qui les rendent accessibles à tout lecteur et non pas seulement au professeur. Il y a lieu à cette étape de faire saisir à l'étudiant qu'il existe une grille de communication (connue plus ou moins tacitement par tout lecteur ou tout rédacteur). On ne lit pas de la même façon le journal du matin et un ouvrage scientifique. Un bon rédacteur doit être conscient des signes externes (rhétorique) et internes (style) d'un texte. Un bon rédacteur doit donc se relire comme un simple lecteur (à l'aide d'une grille d'observation des "signes contextuels" et des principales erreurs orthographiques et grammaticales qu'il a l'habitude de faire).

SYNTHÈSE

VÉCU ——————————————————————————————▶ TEXTE

A partir de situations personnelles:

- crainte de l'écrit évacuée
- intérêts personnels éveillés
- intérêts professionnels

EXPRESSION DU VÉCU

TEXTE DIAGNOSTIQUE

- texte déclencheur (ou révélateur)
- textes quotidiens
- texte à contenu émotif

STRUCTURATION DU TEXTE

- textes plus objectifs
- consignes sur la phrase, le paragraphe, la progression du texte
- texte libre ou imposé
- texte en classe ou à la maison, temps limité
- texte répondant à des exigences littéraires

LE TEXTE EN CONTEXTE

Le texte structuré, objectif, à forte teneur référentielle, se déployant au plan de l'analyse et de la synthèse (à la fois expression juste d'une pensée et instrument d'investigation intellectuelle)

1 - LE DIAGNOSTIC	2 - L'APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION JUSTE ET CORRECTE	3 - LE TEXTE EN CONTEXTE

b) Les exercices proposés aux étudiants:

1) Description:

- Les exercices les plus employés:

. Les fichiers belges*: certains professeurs les ont employés, car bien qu'enfantins, ces exercices mettaient les étudiants à l'aise, les sécurisaient en leur inculquant une notion de progrès, ce qui est très important, surtout au début du cours. D'autre part, l'aspect répétitif de ces exercices renforce des automatismes acquis et fournit des trucs mnémotechniques. Les étudiants semblent apprécier les fichiers et les demandent. Un professeur a noté qu'ils plaisent beaucoup aux étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français. Les plus utilisés: é/er/ez, les participes passés; l'homophonie: ses/c'est/s'est/ces; accord sujet-verbe. D'autres professeurs jugent les fichiers inadaptés car le conteu est trop facile et trop enfantin.

. Les exercices de Grévisse**: ils ont été employés par la majorité des professeurs, surtout ceux portant sur:
-- Les participes passés,
-- Les relatifs,
-- Les subordonnées,
-- Leur/leurs,
-- Tout (accord),
-- Tel; quelque/quelques,
-- La ponctuation,
-- Le vocabulaire,
-- La phraséologie.
Bien qu'employés, les exercices sont considérés différemment selon les professeurs; certains les jugent nettement inadéquats, d'un langage ampoulé, rébarbatif, trop difficiles pour les étudiants, portant davantage sur les exceptions et les formes rares que sur la règle générale. Certains exercices apparaissent nettement insuffisants quant à l'accord du complément d'un collectif, d'un adverbe de quantité, ou quant à la ponctuation par exemple.

---

* Fichier du Ministère de l'Education belge.

** Grévisse, *Nouveaux exercices français*, Gembloux, éd. Duculot S.A.

Par contre, ces exercices ont souvent obligé les étudiants à recourir au dictionnaire et à la grammaire, ce qui était excellent, puisqu'un des objectifs du cours était de montrer aux étudiants comment utiliser les outils-ressources.

. Les autres exercices:
Certains professeurs ont préparé eux-mêmes des exercices à l'intention de leurs étudiants. Là encore, l'aspect fastidieux d'un tel travail, la difficulté de trouver des exemples variés, rendaient cette démarche peu rentable.

Résumés, plans: ce travail a été utile surtout pour les étudiants moyens et forts, leur permettant de saisir l'idée importante d'un texte et la cohérence de l'ensemble; pour les autres, cette méthode disperse trop les efforts et est inutile.

- Les points sur lesquels nous ne possédons pas d'exercices:

  . Exercices de base: comment construire une phrase, comment distinguer un participe passé d'un passé simple ou d'un présent; ex.: je fais, j'ai fait; i/it; u/ut; comment identifier un sujet ou un complément d'objet direct. Souvent les exercices de Grévisse exigent la maîtrise de ces notions alors que certains étudiants ne les connaissent même pas.

  . Exercices gradués sur le plan.

  . Exercices gradués sur le lexique.

  . Exercices gradués sur la structure de la phrase.

  . L'accord du nom précédé d'un collectif ou d'un adverbe de quantité.

  . L'emploi correct des conjonctions.

  . L'emploi correct des prépositions.

  . L'emploi correct des pronoms relatifs.

  . La concordance des temps.

  . L'utilisation efficace des outils-ressources.

  . Certains cas d'homonymie.

  . Les accents.

  . Les verbes transitifs et intransitifs.

  . Les tournures propres à la langue parlée.

2) Evaluation:

Efficaces, en passant par plus ou moins adaptés, à nettement inadaptés ou inutiles, les exercices sont apparus à l'ensemble des professeurs non comme une fin en soi, mais comme un moyen à utiliser dans certaines circonstances, face à certains types de problèmes. Il est également très important de faire prendre conscience de cela à l'étudiant.

L'exercice doit être accompagné d'autre chose: mémorisation de la règle, réflexion personnelle, raisonnement, consultation du dictionnaire ou de la grammaire. L'exercice doit se donner en nombre limité et sert soit:
- A faire comprendre des mécanismes,
- A renforcer des mécanismes acquis,
- A faire opérer un transfert de la règle à une phrase.

Il ne faut pas attendre des miracles de ces exercices. Les erreurs des étudiants sont attribuables à des causes multiples, complexes et c'est pour cela que les exercices doivent être utilisés avec discernement, selon les besoins de chaque étudiant. C'est donc la façon de s'en servir, l'aspect méthodologique qui importe. Il faut que l'étudiant en arrive à raisonner ses erreurs et la façon de les corriger. Les exercices sont finalement un à-côté nécessaire, un moyen mis à la disposition de l'étudiant pour lui permettre de s'améliorer. L'étudiant doit en arriver à établir la relation entre les exercices et ses écrits personnels, en se posant les questions pertinentes et en exploitant les connaissances acquises grâce à l'exercice.

3) Prospectives:

Nous nous sommes davantage interrogés sur la qualité et l'efficacité de notre matériel didactique, nous en avons établi les lacunes, les aspects positifs plutôt que d'apporter des solutions nouvelles au problème des outils d'apprentissage. Nous avons préféré laisser mûrir cet aspect dans l'expérience prolongée des professeurs qui redonnent le cours à la deuxième session. En outre, la recherche effectuée par RIEFEC pourra apporter des éléments éclairants, utiles au perfectionnement du matériel didactique. Toutefois certaines recommandations ou suggestions immédiates sont apparues:

- Former un cahier des moyens utilisés par chaque professeur, pour remédier aux problèmes particuliers des étudiants.

- Echanger nos stratégies individuelles au fur et à mesure que les difficultés surviennent.

- Consulter le matériel disponible au primaire et au secondaire, afin d'y découvrir certaines techniques d'apprentissage, surtout pour remédier à des problèmes de base: identifier un verbe, un participe passé, etc.

- Faire segmenter le texte par l'étudiant, souligner ses propres difficultés pour stimuler la réflexion personnelle sur un problème précis.

- Mise sur pied d'un matériel audio-visuel pour l'apprentissage de certaines notions fondamentales: l'accord du participe passé par exemple. Si l'étudiant a besoin de renforcement face à une notion donnée, on pourrait l'envoyer consulter un document audio-visuel.

- Le matériel doit s'adapter aux besoins de chaque étudiant, raison d'être même de la méthode du tutorat.

D) Encadrement de l'étudiant:

a) Description:

A part la rencontre individuelle qui revenait tous les quinze jours, les professeurs assuraient une heure de bibliothèque par semaine. Donc, trois heures étaient assurées au pavillon Saint-Paul et quatre heures au pavillon Ignace-Bourget; les étudiants pouvaient passer d'un professeur à l'autre et d'un pavillon à l'autre, ce qui leur donnait au total sept heures par semaine à la bibliothèque.

b) Evaluation et commentaires:

L'étudiant a été suffisamment encadré tout au long de cette première session: automne 1976. Mais encore une fois, nous sommes devant l'évidence que l'étudiant n'est pas autonome et ne sait toujours pas saisir l'occasion qui lui offerte pour progresser. Cette constatation découle de la réaction unanime des professeurs: l'heure de bibliothèque fut totalement inutile à quelques trop rares exceptions près, à la veille d'un texte de contrôle. Certains étudiants, qui n'ont pas profité des heures de bibliothèque, demandent à être plus étroitement encadrés entre les rencontres. Par exemple, ils voudraient que les professeurs les obligent à venir en classe pour faire leur travail. Cette demande prouve que tous les étudiants ne sont pas à même d'organiser leur temps et leur travail et que finalement, encore une fois, ils ne sont pas tous autonomes.

L'échec des heures de disponibilité à la bibliothèque peut être dû:

- Au choix du local: aussi bien au pavillon Ignace-Bourget qu'au pavillon Saint-Paul, le local n'était pas propice au travail;

- Au fait que l'étudiant s'étant identifié à un professeur, ne va pas consulter ailleurs;

- Au fait que l'étudiant se sachant suivi de quinze jours en quinze jours, agglomère ses questions pour la rencontre

suivante; et à cause du manque de préparation de l'entrevue ... oublie en chemin ses difficultés.

c) Prospectives:

- Eliminer les heures de présence à la bibliothèque.

- Remplacer la présence à la bibliothèque par une présence au bureau qui serait tout aussi régulière.

- Proposer que les professeurs soient disponibles à leur bureau à intervalles réguliers au cas où les étudiants aient besoin d'eux.

E) Les commentaires des étudiants:

Les professeurs ont recueilli de diverses façons les réactions des étudiants: certains leur demandant de rédiger une critique du cours, d'autres colligeant simplement des réactions éparses.

Parmi tous ces commentaires, il s'est dégagé pratiquement par ordre d'importance les catégories suivantes: la méthodologie, les textes longs bi-mensuels et les courts paragraphes quotidiens, le cours, les exercices, l'objectif terminal et le progrès accompli. Chaque catégorie ne contient pas nécessairement des commentaires provenant des étudiants de tous les professeurs.

a) La méthodologie:

Objet de nombreux commentaires, la méthodologie semble faire l'unanimité. Elle est perçue très positivement et appréciée. Son caractère personnel retient fortement l'attention.

b) Les textes longs bi-mensuels et les courts paragraphes quotidiens:

Ils obtiennent un assez haut degré de satisfaction: efficaces certes, mais leur rédaction est de plus en plus difficile à la longue. Les idées et l'inspiration manquent rapidement surtout pour les courts paragraphes quotidiens.

c) Le cours:

Il est accepté d'emblée par les étudiants qui admettent volontiers en avoir besoin. De plus, son accessibilité à tous est grandement souhaitée.

d) Les exercices:

Nouveaux exercices de Grevisse; les fichiers belges; exercices préparés par les professeurs, à cause de leur rôle "sécurisant", ont bénéficié d'une assez large audience. Par contre, des étudiants les trouvaient assez rapidement ou trop faciles ou peu appropriés à leurs difficultés.

e) L'objectif terminal:

D'abord fixé à dix erreurs maximum par texte de deux pages, il a été perçu comme étant difficile à atteindre, tenant peu compte des efforts individuels et du progrès personnel. Celui plus réaliste de quinze erreurs maximum par texte de deux pages (la moyenne provinciale étant de 13.5 fautes par texte de deux pages), déterminé à la suite d'une analyse des diverses composantes de la situation, a eu l'heureux effet de soulager, en quelque sorte, bon nombre d'étudiants qui se retrouvèrent de ce fait plus près du "fil d'arrivée".

f) Le progrès accompli:

Il témoigne chez les étudiants d'une satisfaction teintée d'une agréable surprise. Il devient manifeste pour ceux-ci que l'on peut circonscrire un déluge de fautes et même en arriver à éponger la presque totalité de celles-ci. Les étudiants admettent devoir travailler beaucoup pour y arriver et seule la constance de leurs efforts, leur rappelle-t-on, pourra les maintenir dans cette bonne forme grammaticale.

2.4 - Evaluation

A) L'évaluation "formative":

La caractéristique principale de ce cours tient au fait que l'étudiant est constamment averti et conscient de son évaluation. A partir d'un diagnostic qui établit le nombre total d'erreurs et la fréquence de chaque erreur, l'étudiant, guidé par son tuteur, peut déployer ses efforts à corriger ses principales erreurs. Grâce à une grille de correction uniformisée, il est à même, à chaque texte, de suivre l'évolution de sa démarche. Ces "statistiques" sont un élément de motivation des plus efficaces. Notons de plus que le regroupement des erreurs par section (organisation du texte, ponctuation, phrase, orthographe, accord, lexique) a l'effet bénéfique de désamorcer le sentiment d'échec que ressent un étudiant confronté à une copie de soixante-quinze erreurs.

Enfin, le fait que la plupart des textes ne sont pas notés dans le but de cumuler des résultats pour le bulletin permet à l'étudiant de s'attaquer sérieusement à ses problèmes au lieu de les escamoter par toutes sortes de procédés, ... Dans un tel contexte, l'étudiant peut développer une saine autonomie. Il est vraiment le seul maître de son apprentissage. L'évaluation du tuteur n'a qu'un caractère indicatif et technique. De plus, l'étudiant n'a qu'un objectif terminal et qu'une seule mesure: sa performance par rapport au premier texte en regard de l'objectif terminal. Jamais l'étudiant n'est évalué en relation avec un groupe ni avec une moyenne. Il n'est en compétition qu'avec lui-même.

B) L'évaluation "sommative" ou cumulative:

Il s'agit ici d'une évaluation du type réussite/échec. L'étudiant doit réussir au dernier test à écrire un texte de deux pages en deux heures avec quinze erreurs ou moins*. On alloue 70% des points à ce texte. L'étudiant peut se reprendre s'il le veut et l'on compte le meilleur des deux textes. La réussite du cours tient dans cet objectif de quinze fautes ou moins. Les derniers 30% sont accordés au travail personnel de l'étudiant (tenant compte de sa présence aux rendez-vous, de l'état du dossier, etc.).

D'aucuns souhaiteraient que l'on accorde plus de points au "progrès" de l'étudiant, que l'on établisse des critères de réussite plus "réalistes" (pour les étudiants qui arrivent au cours avec un texte de près de cent fautes en deux pages). Certains voudraient que l'on fixe une sorte de contrat avec l'étudiant, établissant d'avance des exigences graduées selon les possibilités de l'étudiant. D'autres professeurs rejettent ces formules en maintenant l'exigence terminale (quinze fautes ou moins), alléguant que l'objectif du cours est de réduire l'écart entre la performance de ces étudiants faibles et celle de leurs confrères de première année collégiale; alléguant aussi que, de toutes façons, l'étudiant qui ne satisfait pas à cet objectif terminal n'obtient pas un échec mais se voit décerner la mention "incomplet" dans son bulletin. Il devra

---

* Seuil de passage déplacé de dix à quinze erreurs en cours de session. Il nous semblait alors plus réaliste de proposer à ces étudiants très faibles de se rapprocher le plus possible de la moyenne provinciale établie par l'enquête EFEC de 13.2 fautes par copie. De fait, nous avions été trop pessimistes comme le bilan statistique le montrera plus loin.

donc investir un autre bloc de quarante-cinq heures pour combler l'écart qui le sépare des autres étudiants, écart que le collégial n'a pas à assumer en baissant son niveau d'exigence mais qu'il peut tenter de réduire par une pédagogie corrective appropriée.

C) Commentaires sur l'évaluation:

L'objectif terminal du cours de FRA 402 NS a été remis en question aussi bien par les professeurs que par les étudiants. D'une part, le nombre d'erreurs permises n'était pas réaliste; d'autre part, la notion même de performance à réaliser semblait discutable.

Il serait sans doute possible de concilier une démarche centrée sur l'apprentissage de l'étudiant et un seuil de performance à atteindre pour réussir le cours. Voilà un aspect qu'il faudrait sérieusement considérer car, dans sa forme actuelle, l'évaluation du cours ne satisfait pas les professeurs.

Ce problème ne saurait d'ailleurs être réglé sans que les autres cours de la séquence ne soient touchés à leur tour. Peut-on déterminer des seuils de passage pour la maîtrise de la langue écrite, à l'intérieur de chacun des cours de français? N'avons-nous pas eu tendance, en FRA 402 NS, à faire bien plus que combler un écart entre les étudiants faibles et ceux qu'on a jugés capables de suivre la séquence régulière?

Voilà autant de points que nous devons régler au plus tôt.

2.5 - Conclusions et prospectives

A) Conclusions:

Que retenir comme faits saillants de cette expérience de la session d'automne 1976?

a) La méthode est efficace, le bilan statistique le montre à souhait. On n'obtient pas souvent un pourcentage moyen d'amélioration de 68.63% dans un cours. C'est pourtant le score surprenant que la compilation des chiffres nous a donné! En quarante-cinq heures, ces étudiants qui se situaient parmi les plus faibles de première année (27 et moins de rang centile), ont réussi à se situer, en moyenne, exactement dans la moyenne provinciale établie par EFEC en 1974 (soit de 12.6 erreurs/copie). Donc, ces trois cents étudiants ont réduit l'écart considérable qu'ils avaient en français écrit à leur entrée au collège par rapport à l'étudiant moyen de niveau collégial.

b) La motivation pour ce cours a dépassé tout ce que nous avions connu jusqu'ici dans les cours de français. Le caractère personnel de la relation professeur-étudiant, le défi imposé à l'étudiant, le type de correction rigoureuse, l'évaluation "formative"

constante et l'efficacité de la méthode sont probablement les principaux facteurs de cette très forte motivation étudiante.

c) Les retombées d'une telle expérience pour les professeurs: l'acquisition de nouvelles habiletés (enseignement individualisé, techniques d'entrevue, techniques de correction standardisée) a probablement opéré des transformations pédagogiques importantes chez les sept professeurs du groupe. On peut prévoir que désormais ces professeurs n'enseigneront plus "comme avant", que le "learning" prendra le pas souvent sur le "teaching". On peut de plus affirmer que le travail d'un groupe aussi large (sept professeurs) selon une même méthode, avec des critères communs (de telle sorte que les données étaient transmissibles et compilables), mais dans le respect des personnalités, représente un cas surprenant en pédagogie du français au niveau collégial.

d) Dans un tel contexte, est-il besoin de souligner que les discussions qui ont amené la mise au point et la rédaction de ce bilan ont donné lieu à des commentaires pédagogiques et à une profusion d'idées neuves qui nous ont fort étonnés et que les membres de l'équipe RIEFEC sont curieux d'approfondir.

B) Prospectives:

a) Un fait étonnant, entre autres: le problème du transfert. Les professeurs ont noté que les étudiants font peu de progrès grâce aux exercices mécaniques, que les étudiants connaissent théoriquement la plupart des règles mais sont incapables de voir leurs erreurs (mais peuvent les expliquer quand on les questionne à ce sujet). On est ainsi amené à élaborer une grille d'observation personnelle à chaque étudiant. Muni d'une telle grille d'observation (regroupant les principales erreurs), l'étudiant devrait pouvoir repérer lui-même et ainsi corriger la plupart de ses fautes. Il acquerrait ainsi une habileté à repérer ses propres fautes et une attention plus soutenue au niveau de la lecture, alors le transfert s'opérerait. Cette méthode sera expérimentée selon une stratégie à définir lors de la reprise du cours en deuxième session.

b) Le fait d'associer l'étudiant à la recherche des causes profondes de ses erreurs entraîne des résultats impressionnants. L'étudiant se sent revalorisé et non écrasé. Il fournit des explications souvent très justes (et toujours intéressantes pour le professeur-chercheur). Il apprend à s'intéresser à la dynamique d'un texte écrit (soumis aux lois linguistiques mais aussi aux éléments perturbateurs). Dans cette optique, nous demanderons aux étudiants de préparer leur entrevue en essayant d'expliquer les erreurs qu'une première correction aura repérées. Une pédagogie des erreurs corrigerait-elle des erreurs pédagogiques antérieures?

c) Pour éviter l'exercice mécanique - hors contexte - qui n'a aucune ressemblance avec la situation concrète d'écriture, il serait préférable de proposer à l'étudiant des structures de phrase (plus ou moins complexes) dont on n'aurait gardé que les charnières. L'étudiant devrait tenter de transmettre son message à travers de telles structures. Autrement, on pourrait lui proposer quelques syntagmes déterminés qu'il devrait incorporer dans des phrases à construire. Ces exercices devraient, de toutes façons, s'inscrire dans la rédaction de textes familiers et utiles à l'étudiant (ex.: procès-verbal, lettre, curriculum vitae, etc.).

d) Pour éviter des erreurs de diagnostic, on pourrait faire appel à des textes que l'étudiant a produits dans des disciplines autres que le français. Car il faut se méfier du phénomène de l'hypercorrection lors de la rédaction d'un texte adressé à un professeur de français.

3.0 - BILAN ADMINISTRATIF

3.1 - La semaine de travail

Tous les professeurs qui ont participé à ce nouveau cours n'ayant pas une charge de travail équivalente: trois professeurs ayant

quatre groupes, soit quatre-vingts étudiants par professeur; un professeur ayant deux groupes, soit quarante étudiants; et trois professeurs ayant un groupe, soit vingt étudiants par professeur; il devenait difficile d'établir une "moyenne". Chaque professeur a établi, à partir de son expérience, les chiffres devant correspondre à une charge de travail à temps complet: quatre groupes, quatre-vingts étudiants. Pour quatre des sept professeurs, la charge de travail à temps complet est plus le fruit de projection que celui d'une expérience vécue. C'est pourquoi nous avons cru bon de reproduire dans le tableau ci-dessous, en plus d'une moyenne purement mathématique, une catégorie: chiffre revenu le plus souvent.

	Moyenne	Chiffre revenu le plus souvent
Entrevues	21h	20h
Correction des textes et mise à jour des dossiers	23h	tous différents
Recherches personnelles (préparation)	2h	2h
Réunions du groupe de FRA 402 NS	1h	1h
Total	47h	46h

3.2 - Temps qui pourrait être mieux utilisé

Cette deuxième partie témoigne de différentes suggestions, faites par les professeurs qui ont participé à ce nouveau cours pour en restructurer la division en temps telle qu'apparue ci-haut. Il ne s'agit pas d'un consensus mais seulement de suggestions individuelles qui devront faire l'objet d'une étude préalable avant d'être possiblement intégrées aux structures temporelles de ce cours.

Pour les deux heures par semaine bloquées à l'horaire de l'étudiant qui ont servi seulement à faire rédiger les textes diagnostiques, on suggère les modifications suivantes: regrouper les étudiants en classe deux ou trois fois durant la session (utilisation à déterminer), utiliser ces deux heures pour le travail de groupe (travail à déterminer), utiliser ces deux heures pour la rédaction en classe du texte de deux pages.

L'entrevue, d'une durée de trente minutes, qui avait lieu une fois tous les quinze jours pourrait subir les transformations suivantes: il faudrait limiter le nombre d'entrevues à quatre (en modifier à tout le moins la fréquence), ou recevoir deux ou trois étudiants par entrevue. On se propose également de garder une partie de l'entrevue pour corriger les courts paragraphes quotidiens des étudiants.

L'évaluation des étudiants devrait contenir comme possibilités: l'annulation des entrevues pour ceux qui atteignent l'objectif terminal

et leur libération pour le reste de la session.

3.3 - Les autres problèmes administratifs

Se retrouvent dans cette dernière catégorie d'éventuelles solutions à un certain nombre de problèmes administratifs non résolus et le désir de conserver les solutions trouvées en cours de route par l'équipe des professeurs du cours de FRA 402 NS et approuvées par l'un ou l'autre des différents paliers administratifs selon leur champ de compétence.

Les professeurs du cours de FRA 402 NS aimeraient bien pouvoir conserver la première semaine de cours pour faire l'horaire des entrevues des étudiants. Dans le même ordre d'idée, une note en chiffre plutôt qu'une simple mention leur semble préférable.

Ces mêmes professeurs souhaiteraient pouvoir éviter de faire composer des "textes-contrôles" entre quatre et six heures. De plus, ils espèrent voir limiter le nombre de groupes par professeur.

Finalement, l'équipe du cours de FRA 402 NS espère en arriver à une évaluation encore plus uniformisée.

4.0 - BILAN STATISTIQUE

4.1 - Introduction

Le bilan pédagogique a soulevé une série de problèmes et esquissé des solutions qui affineraient le scénario d'apprentissage proposé aux étudiants. Le bilan administratif, lui, a souligné l'investissement de temps et d'énergie requis pour un tel cours. Après ces diverses constatations, on peut se demander si les résultats obtenus justifient cette somme de travail.

Avant d'analyser les données qui permettront de juger l'efficacité du cours, il serait bon de rappeler les caractéristiques de la clientèle du cours et de préciser celles de l'échantillon à partir duquel nous avons travaillé.

4.2 - Les caractéristiques de la population

La population du cours de FRA 402 NS est composée de trois cent trente et un étudiants, lesquels ont obtenu vingt-sept et moins de rang centile au test TEFEC utilisé comme moyen de dépistage. Parmi ces étudiants, huit ont atteint l'objectif dès le texte diagnostique. Cette population comprend cent trente-cinq garçons (135) et cent quatre-vingt-seize filles (196). Elle est donc composée de 40% de garçons et de 60% de filles. Cette répartition est presque identique à celle des étudiants

de première année collégiale (36% de garçons et 64% de filles). Enfin, si on regroupe ces étudiants, en tenant compte de leur concentration, on obtient le tableau suivant:

TABLEAU 1

CONCENTRATION	G	F	T	%
Sciences de la santé	24	36	60	18%
Sciences pures	37	10	47	14%
Sciences humaines	16	20	36	11%
Sciences administratives	15	12	27	8%
Lettres	2	7	9	3%
Techniques infirmières	0	36	36	11%
Techniques administratives	29	37	66	20%
Informatique	12	7	19	6%
Secrétariat	0	31	31	9%

4.3 - Caractéristiques de l'échantillon

A) Façon de choisir l'échantillon:

Nous avons demandé à chaque professeur de constituer un groupe-

témoin de dix étudiants choisis au hasard. Puis, nous avons modifié quelques groupes afin de rendre l'échantillon représentatif des caractéristiques principales de la population: le sexe et la concentration. Ce qui a eu pour effet d'ajouter deux ou trois étudiants à trois groupes.

B) Caractéristiques de l'échantillon:

L'échantillon ainsi constitué comprenait soixante-quatorze étudiants, soit 22.35% de la population. De ce nombre, vingt-huit étaient des garçons (37.83% de l'échantillon) et quarante-six, des filles (62.1%). Le tableau no 2 précise le regroupement de ces étudiants par concentration.

TABLEAU 2

CONCENTRATION	G	F	T	%
Sciences de la santé	6	7	13	17.5%
Sciences pures	7	3	10	13.5%
Sciences humaines	3	4	7	9.4%
Sciences administratives	2	1	3	4.0%
Lettres	1	1	2	2.7%
Techniques infirmières	0	10	10	13.5%
Techniques administratives	6	9	15	20.2%
Informatique	3	2	5	6.7%
Secrétariat	0	9	9	12.1%

4.4 - Les résultats

A) Introduction:

On peut affirmer que les résultats obtenus sont très satisfaisants, surtout si on les compare à ceux de l'année précédente, alors qu'il s'agissait d'un cours magistral de grammaire (cf. le bilan du cours FRA 402 NS 1976-77). Ces résultats confirment l'opinion de l'équipe de professeurs du cours de FRA 402 NS sur l'efficacité de la méthode employée.

B) Comparaison entre les différents textes:

Les étudiants commettaient, en moyenne, au texte diagnostique (T1) (début de la session) 40.14 erreurs. Ce texte de deux pages est rédigé en deux heures. L'écart-type était de 14.93. Au texte de mi-session (T2), les mêmes étudiants obtenaient, en moyenne, pour un texte de même dimension, le résultat suivant: 21 erreurs. Cette fois, l'écart-type était de 9.7. Enfin, pour le meilleur des deux textes de l'évaluation finale (T3), l'étudiant obtenait, en moyenne, 12.59 erreurs (écart-type de 6.58).

Ces résultats montrent que les étudiants ont augmenté, en moyenne, de 68.63%, si on compare T1 à T3; de 47.69%, si on compare T1 à T2 et de 40.03%, si on compare T2 à T3.

TABLEAU 3

TEXTE	MOYENNE	ECART-TYPE	% D'AUGMENTATION
T1	40.1485	14.9306	T1 à T3: 68.63%
T2	21.0	9.7615	T1 à T2: 47.69%
T3	12.5946	6.5854	T2 à T3: 40.03%

C) Histogrammes:

Des histogrammes du comportement de l'échantillon nous permettront de mieux saisir l'évolution du groupe. On constate, en effet, un net déplacement de la population vers la gauche des graphiques et un resserrement autour de la moyenne.

TABLEAU 4

HISTOGRAMME DE T_j

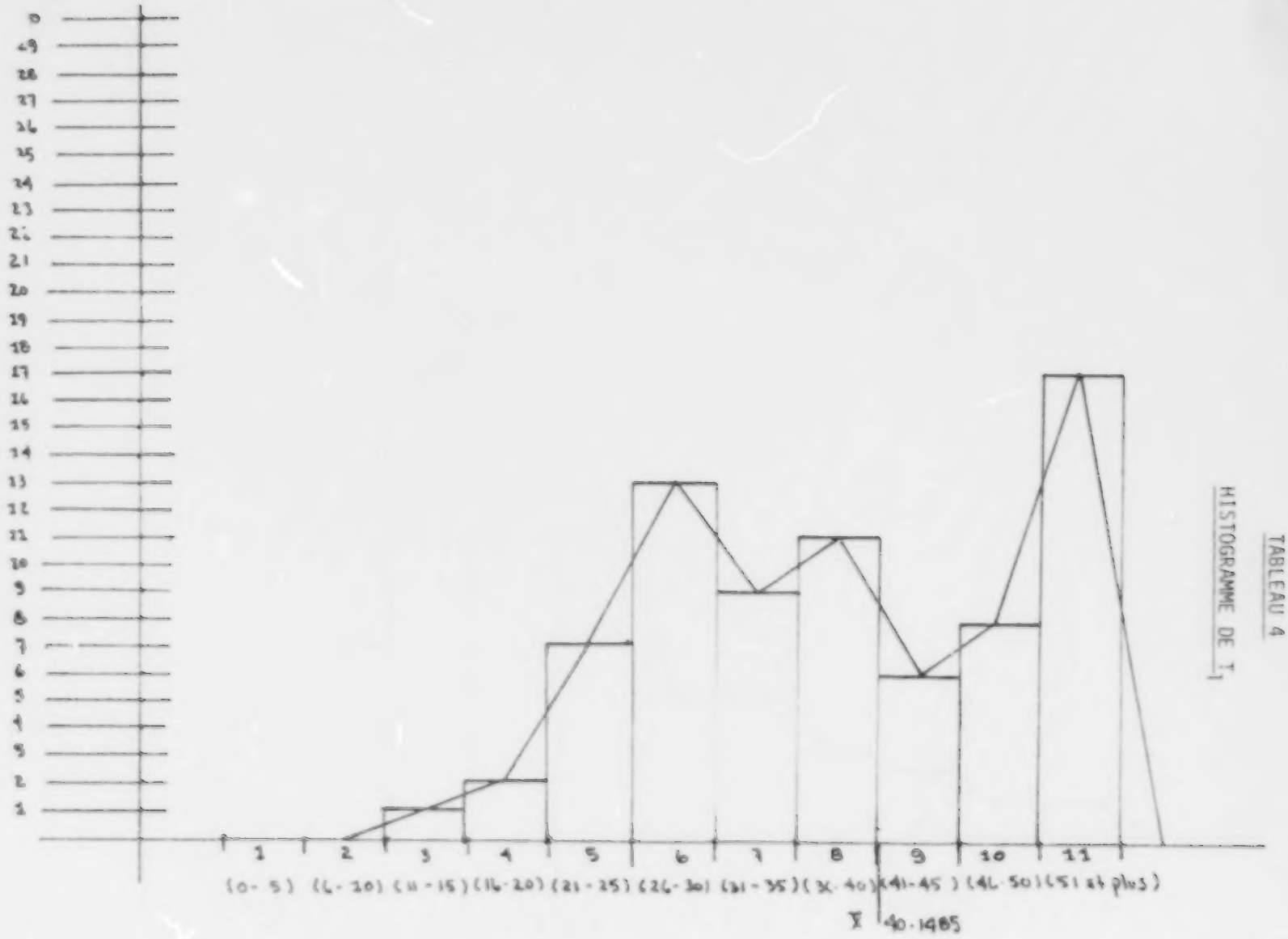


TABLEAU 5

HISTOGRAMME DE T_2

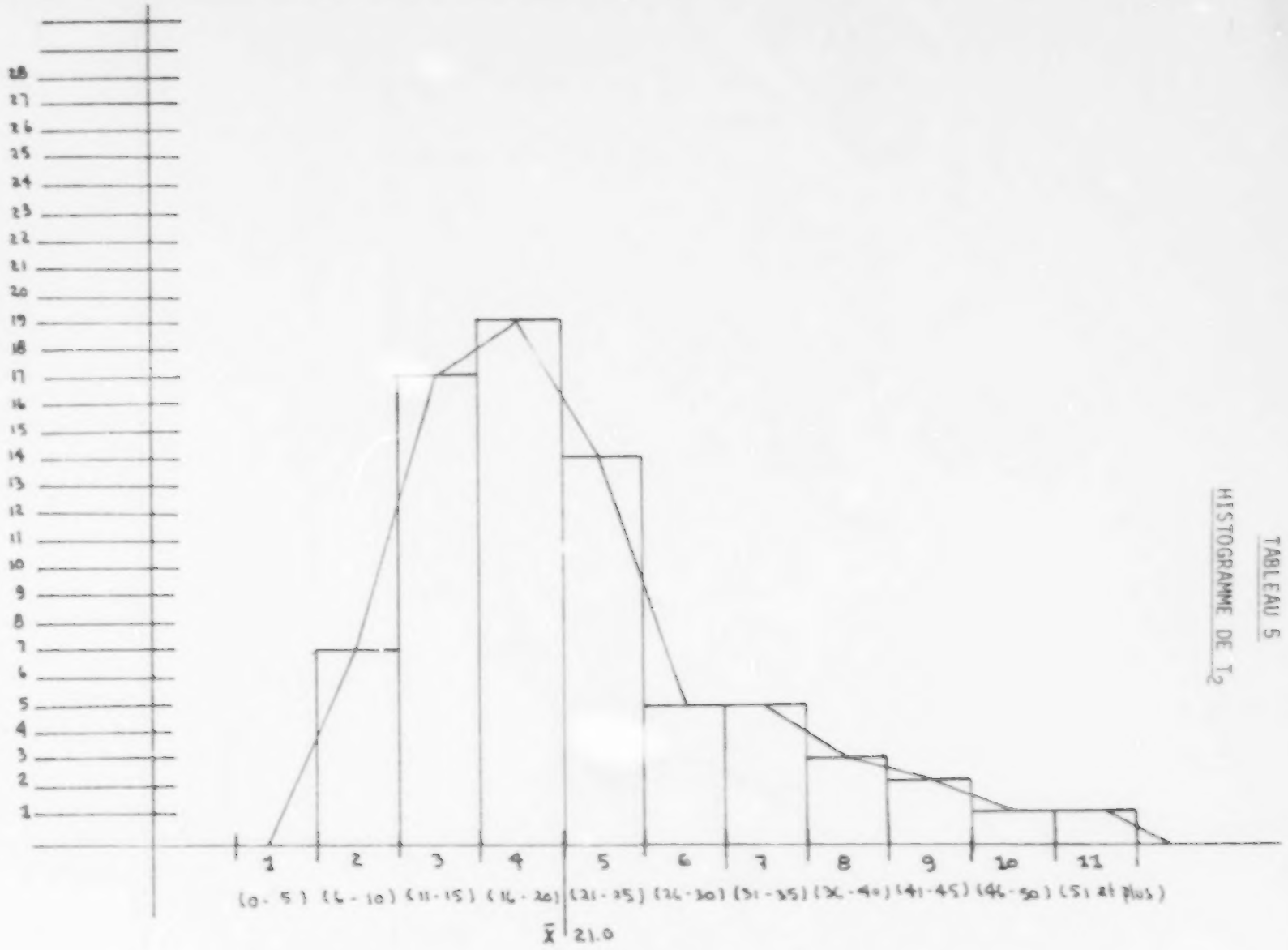


TABLEAU 6

HISTOGRAMME DE T_3

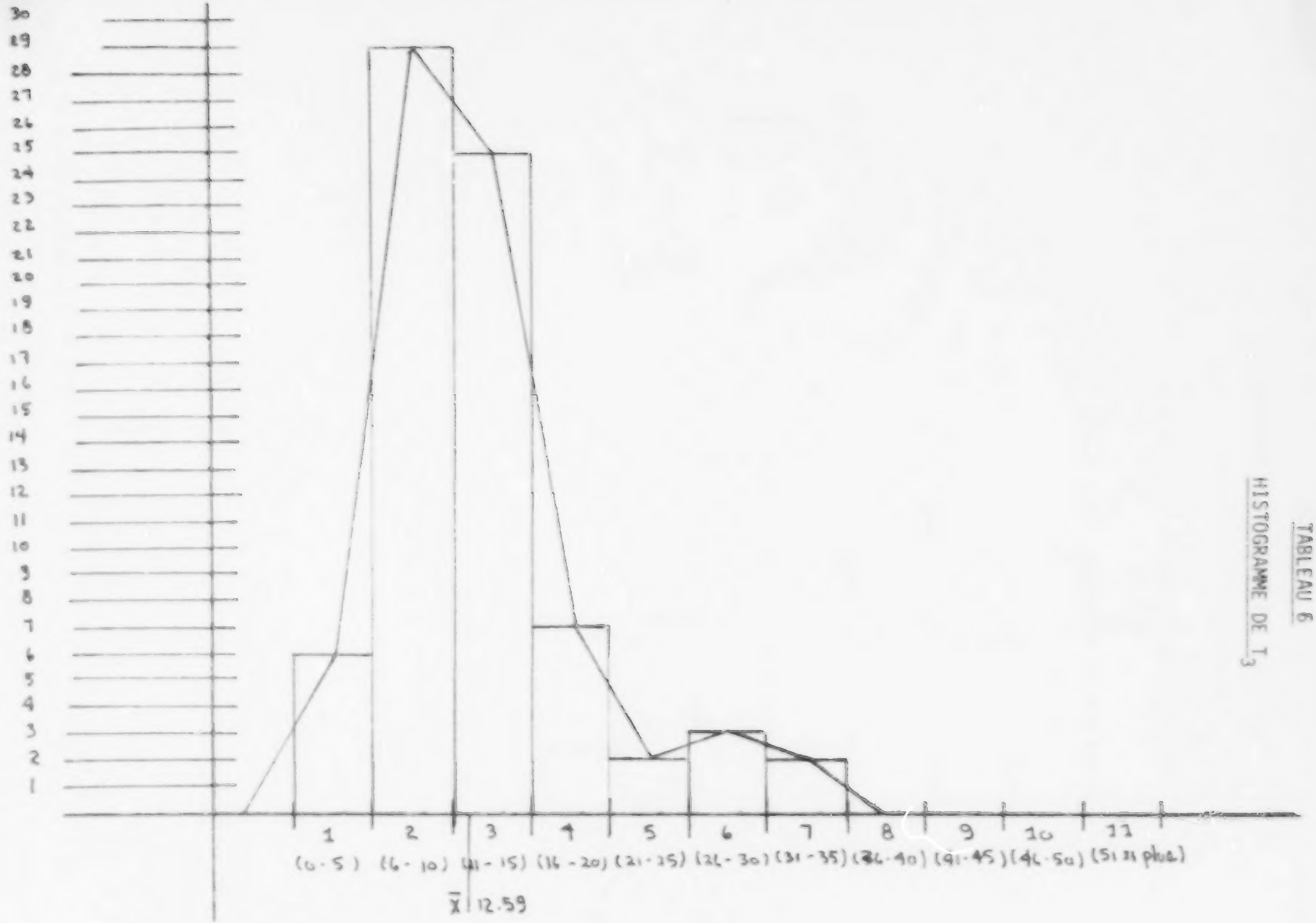


TABLEAU 7

HISTOGRAMMES SUPERPOSES DE T_1 ET T_3

TABLEAU 8

REPARTITION DES ETUDIANTS SELON LES CATEGORIES CHOISIES

CATEGORIES		T1	T2	T3
1	(0 - 5)	0	0	6
2	(6 - 10)	0	7	29
3	(11 - 15)	1	17	25
4	(16 - 20)	2	19	7
5	(21 - 25)	7	14	2
6	(26 - 30)	13	5	3
7	(31 - 35)	9	5	2
8	(36 - 40)	11	3	0
9	(41 - 45)	6	2	0
10	(46 - 50)	8	1	0
11	(51 et plus)	17	1	0

5.0 - CONCLUSION

On peut donc affirmer que le cours a atteint l'objectif fixé par la pédagogie corrective employée. Il a, en effet, réussi à combler, pour 80% des étudiants de l'échantillon, l'écart qui existait entre leur performance à l'entrée au cégep et la performance de l'étudiant moyen de première session de niveau collégial (13.2 erreurs pour un texte de même dimension).

Ces résultats globaux peuvent, de plus, être corroborés par la motivation très forte et très soutenue des étudiants. A cet égard, le nombre d'étudiants qui ont abandonné le cours est révélateur: quinze étudiants sur trois cent trente et un, soit 4.5%.

Il est évident que la réussite est fonction de l'objectif visé. Nous ne prétendons pas que ces étudiants possèdent maintenant une maîtrise complète de la langue mais nous pensons qu'ils peuvent s'intégrer normalement aux autres cours de français et améliorer avec un minimum d'encadrement leur performance linguistique. Cette possibilité implique, bien sûr, une cohérence certaine dans la séquence de cours proposés aux étudiants.

3.4 - LE COLLEGE DE MAISONNEUVE

3.4.1 - HISTORIQUE

Cours de service, demandé par trois départements professionnels.

A Maisonneuve, le cours de FRA 911, conçu pour les étudiants de techniques de secrétariat en 1973, a été par la suite offert aux étudiants de techniques de l'administration et de l'informatique, à la demande pressante de ces deux départements. Ces étudiants doivent suivre les cours de FRA 911 et de FRA 924 en cours complémentaires obligatoires. Les professeurs du département de français assurent donc la prestation de ces cours de service. Plusieurs professeurs du département ne verraient pas d'un bon oeil que ces cours se retrouvent parmi les cours communs.

3.4.2 - LA SAISIE DU PROBLÈME

Etudiants motivés, mais dont la connaissance déficiente de la langue vient surtout d'un enseignement atomisé de la grammaire.

En 1973, Louis Doucet était seul à donner ce cours. Il connaissait assez bien les lacunes des étudiants. L'enquête EFEC n'a fait que confirmer ses observations par une étude statistique plus large. Le cours actuel n'est plus conçu uniquement pour les étudiants de secrétariat. Il s'adresse plutôt à tout étudiant faible en français.

Contrairement à ce qu'on pouvait penser au départ, la motivation étudiante n'a jamais posé de problème. Les étudiants acceptent bien ce cours, comme un sondage l'a montré avec évidence en 1975.

Quant aux professeurs, ils perçoivent le problème depuis le début comme le résultat d'un apprentissage atomisé, désarticulé de la grammaire et des lois qui régissent le discours écrit. Il semble que l'absence d'un enseignement cohérent et organique de la grammaire, l'absence d'exercices et de "rappels" des notions élémentaires, soient les principales causes de la faiblesse des étudiants en langue écrite. A ce sujet, l'enquête PERFEC a révélé qu'il n'y avait aucune cohérence d'une commission scolaire à l'autre au plan de l'instauration du "programme-cadre" de français, lancé au secondaire, il y a presque dix ans. Rappelons que ce programme-cadre devait être traduit localement en "programme institutionnel" et appliqué selon un plan d'étude. Or, dans certaines commissions scolaires, le programme institutionnel n'est pas encore implanté, alors qu'ailleurs le plan d'étude est appliqué à tous les niveaux.

En résumé, voici comment des professeurs de Maisonneuve perçoivent le problème: les étudiants n'ont pas souvent fait le lien entre la grammaire et les textes qu'ils doivent écrire. Ceci vient du fait qu'ils ont fait, au secondaire, plus de français oral que de français écrit, qu'ils ont étudié la grammaire d'une façon morcelée, qu'ils n'ont pas fait beaucoup d'exercices mécaniques ou qu'ils n'ont pas saisi à l'occasion de leur étude de la grammaire les liens qui existent entre les unités du discours.

3.4.3 - LA PREPARATION

Un professeur a enseigné le français à des anglophones et à des cadres, les autres ont été amenés à donner ce cours par le jeu du partage des tâches au département. Louis Doucet, quant à lui, se demandait depuis assez longtemps s'il était possible au collégial d'apporter une certaine amélioration à la langue écrite des étudiants, malgré l'opinion fort répandue chez ses collègues qu'il n'était plus possible à cette étape de changer une telle situation.

Le cours a donc été préparé par chaque professeur à partir d'objectifs généraux communs. On pense par ailleurs qu'il faudrait peut-être arriver à bâtir un cours programmé, ...

3.4.4 - LES OBJECTIFS

Objectifs liés à des unités de contenu bien déterminées.

Le cours actuel est divisé en courtes séquences axées chacune sur un objectif limité. Elles sont précédées d'un test diagnostique, puis évaluées à la fin par un test de rendement. Cette méthode semble satisfaire les étudiants qui ont ainsi l'impression d'avoir appris quelque chose de précis à propos d'une question déterminée. L'étudiant qui maîtrise un problème grammatical donné a alors le goût de poursuivre ses efforts, d'aller de l'avant et de s'attaquer à une nouvelle difficulté. Les objectifs présentés au plan d'étude sont très généraux: ils visent à améliorer la qualité du français écrit des étudiants.

3.4.5 - LE FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE

L'expérience de Maisonneuve, à ce chapitre, n'est pas significative, puisque les professeurs n'ont travaillé en équipe que très rarement.

3.4.6 - LE CONTENU

Révision des éléments grammaticaux et fichier personnel.

Le contenu se répartit en chapitres touchant les principaux éléments de la grammaire (orthographe, accords du verbe, ponctuation, structure de la phrase, lexique, ...). De plus, l'étudiant rédige un fichier personnel de ses principales difficultés en se référant à un manuel: Bled, *Cours supérieur d'orthographe*. A l'occasion des textes écrits par les étudiants, le professeur insiste sur certains points faibles.

3.4.7 - LA METHODOLOGIE

Diagnostic. Exposé. Atelier. Correction.

Un cours-type se déroule à peu près ainsi: après un test diagnostique, le professeur fait un court exposé suivi d'exercices qui seront corrigés en classe. La formule des "ateliers" semble être la plus répandue et les étudiants utilisent souvent les outils-ressources, mais l'emploi de ces ouvrages de référence ne fait l'objet d'aucun apprentissage systématique.

Idéalement, on croit que l'étudiant devrait pouvoir bénéficier de rencontres individuelles avec son professeur et se joindre à ses camarades pour assister à un exposé suivi d'exercices qu'il pourrait corriger avec l'aide d'un professeur dans un local toujours accessible. Certains professeurs donnent à ce travail de correction le caractère d'un jeu. Ils poussent, par exemple, les étudiants à découvrir dans un article de journal du matin certaines incongruités du langage; ou encore ils impriment les textes d'étudiants avec leurs erreurs et ils les corrigent. De telles activités ont l'avantage de démystifier le texte imprimé ou de démystifier l'écriture, souvent associée aux études littéraires (c'est-à-dire au style relevé, ...). Cette méthode aide l'étudiant à établir une distance entre son texte et lui.

Quant à la formule d'un cours micro-gradué, traité par ordinateur, à la façon du projet CAFE de Bernard Dupriez, on croit qu'elle serait intéressante au collégial comme formule d'appoint, à la condition d'en simplifier le contenu (c'est-à-dire utiliser la langue d'usage correcte et non littéraire). Une telle méthode ne serait cependant valable que si le professeur encadrait les étudiants d'une façon continue. D'ailleurs la méthode que l'on retrouve dans la formule de monsieur Dupriez n'est peut-être pas la meilleure pour un cours de français normatif au collégial. En effet, l'étudiant connaît habituellement la règle de grammaire mais ne sait pas quand l'appliquer. C'est donc une démarche déductive articulée à partir des textes des étudiants et qui a des chances d'être utile dans le cas qui nous occupe. L'étudiant doit comprendre certains aspects de la grammaire et écrire beaucoup de textes: tels

semblent être les deux buts visés par les professeurs de Maisonneuve.

3.4.8 - MATERIEL DIDACTIQUE

Le Bon Usage à l'usage des Québécois; carence de bons exercices.

Les exercices utilisés ont été préparés par les professeurs à partir du *Bon Usage* de Grevisse. Pour que ces exercices soient à la portée des étudiants, on a éliminé les exemples trop littéraires, rares ou sophistiqués que l'on retrouve encore dans plusieurs grammaires.

On souhaite que, dans tous les collèges, les professeurs créent des banques d'exercices afin de procéder ensuite à des échanges. On pourrait alors expérimenter et classer ces exercices pour les exploiter ensuite d'une façon plus efficace.

3.4.9 - EVALUATION DE L'ETUDIANT

Un seuil de réussite élevé: 80%.

On n'évalue pas le progrès individuel de l'étudiant à partir d'une comparaison entre les prétests (diagnostiques) et les tests de rendement. On fixe plutôt à l'étudiant un seuil de réussite (80%) qui tient compte de ses travaux personnels et des tests donnés par le professeur.

On peut considérer comme de l'*évaluation formative* les exercices d'écriture fréquents faits en classe (comme ceux décrits dans la section méthodologie, p.176). Tous ces exercices tendent à déclencher des mécanismes d'auto-correction et non à accumuler des points.

3.4.10 - LA CLIENTELE

Motivée, malgré l'absence d'encadrement et d'encouragement.

La clientèle est bien motivée en général. Les étudiants de secrétariat, de techniques administratives et d'informatique qui font des stages dans le milieu du travail reviennent au cours de français écrit avec la conviction qu'ils doivent apprendre à écrire correctement la langue. Mais il faut compter avec l'entourage immédiat de l'étudiant qui prédispose ce dernier à négliger la langue écrite. Pour remédier à cette situation, il faudrait une concertation de tous les efforts aux niveaux secondaire et collégial pour que l'étudiant soit soumis à des

contraintes uniformi ées dans son milieu scolaire.

On ne souhaite pas regrouper les étudiants selon leurs capacités linguistiques. Cela aurait la conséquence néfaste d'engendrer un sentiment d'infériorité. D'ailleurs, on tend à éliminer de plus en plus à l'élémentaire ces regroupements qui suscitent trop souvent des comportements anticipés déplorables.

Quoique la présence au cours ne soit pas obligatoire, les étudiants y assistent régulièrement à cause de la méthodologie utilisée.

3.4.11 - EVALUATION DU COURS

Efficace à court terme.

Selon un sondage fait auprès des étudiants en 1975, le cours de FRA 911 est efficace. Cependant, le rappel constant des notions acquises tout au long de la session fait défaut. Pour combler cette lacune, les professeurs revoient, dans les dernières heures du cours, les principales notions vues en classe. L'étudiant peut ainsi les replacer dans leur contexte.

Les professeurs croient que la seule façon de vérifier l'efficacité réelle d'un tel cours est de contrôler la qualité du français écrit

des étudiants du cours de FRA 911 lors des cours subséquents. Cette évaluation pourrait se faire à l'aide du test TEFEC, mais elle n'a pas encore été mise en place.

Selon la perception des milieux extérieurs au collège, on déplore la qualité de la langue des étudiants qui terminent le cours collégial. Quatre-vingt-dix pour-cent des universitaires qui ont répondu à l'enquête PERFEC se plaignent de la qualité de la langue des étudiants. Cette insatisfaction ne semble pas uniquement due au fait que les universités reçoivent maintenant des étudiants munis d'un D.E.C. et non plus des bacheliers ès-arts. En effet, à l'Ecole Polytechnique, où l'on acceptait traditionnellement des finissants de douzième année, on profère les mêmes plaintes. Bien que, dans le milieu du travail, les opinions soient plus partagées, on n'est guère satisfait, en général, de la compétence linguistique des candidats*.

3.5 - LE COLLEGE LIONEL-GROULX

L'expérience d'enseignement du cégep Lionel-Groulx constitue un cas particulier. Le cours qui est offert aux étudiants ne s'inscrit dans le cadre d'aucun cours du programme. Il est facultatif, c'est-à-dire qu'il est fortement proposé à certains étudiants

---

* Voir à ce sujet l'excellent mémoire présenté par le groupe EFEC au ministère de l'Education en septembre 1976, intitulé *Réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle*, 47 pages.

plus faibles en français. Pour ceux qui décident librement de le suivre, ce cours remplace l'un des quatre cours communs obligatoires. Le nombre d'étudiants est limité à dix par groupe. Ces conditions de travail ont permis aux professeurs de recourir principalement à la méthodologie du tutorat, le cours magistral ne servant qu'à répondre aux difficultés communes rencontrées par le groupe. Le contenu du cours est vaste: plusieurs chapitres peuvent être abordés. Mais il vise surtout à permettre au professeur de tenir compte de l'éventail des difficultés éprouvées par les étudiants. Le compte rendu de cette expérience d'enseignement met en relief les principaux problèmes des professeurs, mais aussi leur foi dans leur option méthodologique pour un cours d'entraînement au français écrit.

3.5.1 - HISTORIQUE

Priorité accordée à la méthode tutorale. Délimitation du contenu de quelques cours magistraux.

Depuis septembre 1974, le nombre de professeurs en charge du cours d'entraînement au français écrit varie de quatre à cinq par session, deux d'entre eux le donnant depuis le début. Ces professeurs sont tous sensibles au problème que pose le français écrit à l'intérieur des cours communs obligatoires.

Après avoir énoncé l'objectif général de ce cours, soit améliorer le français écrit, l'équipe de départ s'est attardée en septembre 1974 à poser les jalons du contenu et de la méthodologie spécifiques d'un cours de français normatif. Le nombre d'étudiants étant limité à dix par groupe, l'équipe opta pour le tutorat. Le cours magistral ne servait alors qu'à répondre aux difficultés communes rencontrées par le groupe. Mais encore fallait-il identifier clairement les unités de contenu de ces cours magistraux.

Mettant à profit leur expérience de l'enseignement du français, les professeurs impliqués classifièrent les difficultés des étudiants dits *faibles en français* en trois catégories: l'orthographe, la grammaire et la syntaxe. Trop vastes à couvrir, ces catégories exigeaient des précisions. En juin 1974, l'équipe décida de construire du matériel didactique qui en tiendrait compte et qui serait disponible pour septembre. Par le fait même, le contenu des cours magistraux se limitait aux notions présentées dans ces documents pédagogiques (exercices sur le pluriel des noms, l'accord de l'adjectif, du verbe et des participes passés, l'utilisation des prépositions, des conjonctions et des pronoms

relatifs, les fonctions des mots et des propositions).

Peu à peu, le cours se structure et se perfectionne pour répondre à cinq préoccupations majeures.

En cours de session, de fréquentes réunions permirent à l'équipe de remettre en question la pédagogie du cours. De plus, un bilan de fin de session, rédigé dans le but de prouver à l'administration la nécessité de maintenir le cours, permit d'évaluer ce type d'enseignement. Les résultats du sondage fait auprès des étudiants inscrits révélaient que le cours avait été sans aucun doute très utile. Mais après une première expérimentation, l'équipe considérait que:

1. Le matériel didactique répondait imparfaitement aux besoins des étudiants (besoins trop diversifiés, les moyens de dépister la clientèle étant inadéquats);

2. La méthodologie manquait d'encadrement;

3. Les objectifs poursuivis s'avéraient imprécis, ce qui rendait l'évaluation des étudiants difficilement quantifiable.

Les services pédagogiques acceptèrent de maintenir le cours pour la session d'hiver 1975. La recherche prit durant cette session un caractère plus individuel, ce qui n'empêcha pas les échanges spontanés entre les membres de l'équipe. Il a fallu attendre septembre 1975 pour qu'une recherche collective soit entreprise.

Ainsi, depuis trois sessions, le cours se construit, s'enrichit et se transforme. Le cheminement s'est fait à tâtons, de façon discontinue, un peu comme une conversation à bâtons rompus. Mais, avec un certain recul, l'expérience présente, dans la recherche qu'elle sous-tend, des préoccupations permanentes qui assurent sa continuité. Ces préoccupations se situent à cinq niveaux: le dépistage de la clientèle, les objectifs poursuivis dans le cours, le contenu spécifique de cet enseignement, la méthodologie utilisée et l'évaluation.

L'absence, au collège Lionel-Groulx, d'un service de la recherche n'assure sans doute pas à cette expérience un caractère très scientifique. Le cours d'entraînement au français écrit constitue néanmoins une expérience valable. Au début de chaque session, les équipes de travail émettent des hypothèses qu'elles tentent de vérifier dans la pratique de leur enseignement. Afin d'analyser et d'évaluer cette expérimentation, on a retenu cinq paramètres correspondant aux cinq niveaux cités plus haut.

3.5.2 - LA CLIENTELE

Les moyens de dépistage et les principales lacunes des étudiants.

Trouver une formule nous permettant de dépister les étudiants auxquels s'adresse ce cours fut le premier problème que nous avons eu à affronter. Utilisant les personnes-ressources disponibles, nous nous sommes adressés aux professeurs de français qui nous ont fourni des listes d'étudiants dont le français écrit était très faible. Nous avons également rencontré les aides pédagogiques individuels qui nous ont fourni la liste des étudiants dont le dossier scolaire signale des échecs répétés en français au secondaire et au collégial.

Ces étudiants se caractérisent par leur impossibilité d'énoncer et de développer de façon cohérente et logique une idée simple ou complexe, impossibilité souvent engendrée par une ignorance des codes orthographique et grammatical. Certains souffrent de blocages linguistiques dont les origines sont lointaines, comme l'ignorance de la nature des mots et de la fonction des termes essentiels d'une phrase simple. Une telle lacune date de l'enseignement primaire et exige de la part de l'étudiant un long cheminement avant d'en arriver à rédiger convenablement un texte, si court soit-il. D'autres éprouvent de sérieuses difficultés dans la construction de phrases complexes et dans la rédaction cohérente d'un texte. Les carences de ces derniers sont moins profondes et, l'intérêt et la motivation aidant, les progrès sont plus rapides.

Ces moyens de dépistage présentent de toute évidence un sérieux désavantage: le cours d'entraînement au français écrit ne peut être offert qu'à des étudiants qui poursuivent leur deuxième session au collège ou encore à ceux, plus nombreux, qui complètent leur deuxième année collégiale. Notre objectif se limite à essayer de récupérer, bien que tardivement, les étudiants qui, sur le plan linguistique, présentent des lacunes telles que le seul fait d'écrire devient pour eux un exercice insurmontable. Leur réussite scolaire en est ainsi sérieusement compromise. Par ailleurs, ce processus de récupération n'est entrepris que si l'étudiant le désire. En effet, ce dernier reçoit, avant d'établir son choix de cours, une lettre lui suggérant de s'inscrire au cours d'entraînement au français écrit, ce cours se substituant à l'un des cours communs de français à l'exception du cours de FRA 902 (linguistique). Cette façon de procéder a l'avantage de ne recruter, pour ce type de cours, que des étudiants dont la motivation est acquise.

Pour la session d'hiver 1976, nous n'utilisons, comme moyen de dépistage, que les listes que nous ont fournies les professeurs du département, car nous avons constaté que des échecs répétés en français ne signifient pas nécessairement une ignorance du code linguistique, mais souvent un manque certain d'intérêt pour cette matière.

3.5.3 - LES OBJECTIFS

Savoir se servir d'outils-ressources. Savoir analyser. Savoir critiquer ses propres textes.

Depuis le début de l'expérience, les objectifs poursuivis ont subi eux aussi les aléas de notre démarche par tâtonnements. L'objectif général que l'on retrouve dans le bilan de la session d'automne 1974 s'énonce ainsi: améliorer le français écrit. Cet objectif étant général et vague à souhait, nous avons tenté au fur et à mesure de le préciser et de le subdiviser. Réviser systématiquement la grammaire (orthographe, morphologie, syntaxe), rendre l'étudiant apte à structurer, à rédiger, à résumer et à analyser un texte ont été des objectifs globaux que nous avons visés à certains moments. Nous avons depuis décidé de limiter la matière que nous aimerions aborder avec l'étudiant et de restreindre notre champ d'activité. Pour l'instant, nous retenons les objectifs suivants:

1. Un objectif général:
   Développer les aptitudes nécessaires à l'expression et à la communication écrites et amener ainsi l'étudiant à une meilleure maîtrise de la langue.

2. Trois objectifs spécifiques:
   a) Savoir tirer parti des outils-ressources, tels que

le dictionnaire *Petit Robert*, le *Précis de grammaire* de Maurice Grevisse et l'*Art de conjuguer* de Bescherelles.

b) Maîtriser l'analyse grammaticale.

c) S'interroger sur la qualité des textes écrits en tenant compte des éléments suivants: orthographe, accord et précision des mots, cohérence syntaxique, justification de la ponctuation, progression des idées pour structurer une phrase, un paragraphe, un texte.

3.5.4 - LE CONTENU

Critères de choix d'un contenu et unités de contenu.

Les objectifs étant précisés, il va de soi que nous avons eu à dépouiller et à épurer le contenu du cours. Quelques éléments ont été gardés tels quels, certains ont été ajoutés et d'autres supprimés. Ce choix, bien qu'étroitement relié aux objectifs poursuivis, relève aussi de critères multiples dont les principaux sont: l'éventail des difficultés de la clientèle reçue, la nécessité de doter le cours d'un programme souple, les commentaires formulés par les étudiants lors de leur évaluation du cours et enfin, les recommandations énoncées par les

professeurs qui dispensent ce cours (recommandations qui ont amené l'équipe de travail à restructurer logiquement la démarche et le processus d'apprentissage propres à ce cours).

Le contenu, modifié à la lumière de ces critères, se compose maintenant des unités suivantes:

1. La nature des mots;
2. La fonction des mots;
3. La nature et la fonction des propositions;
4. L'orthographe;
5. Le vocabulaire;
6. La ponctuation;
7. La morphologie et la syntaxe;
8. Des exercices d'écriture;
9. La lecture dirigée.

Ce contenu dépasse largement les capacités de certains étudiants. Mais un cadre aussi large permet de respecter la formation de chacun et offre à ceux dont les lacunes sont moins importantes la possibilité de surmonter un plus grand nombre de difficultés.

3.5.5 - LA METHODOLOGIE

Combinaison du cours magistral et du tutorat. Rôle nouveau pour le professeur exigé par le tutorat. Nécessité d'un abondant matériel didactique.

Même si le contenu du cours d'entraînement au français écrit est assez élaboré pour répondre à la diversité des difficultés éprouvées par les étudiants, c'est surtout la méthodologie utilisée qui donne à ce cours sa valeur. Elle combine en effet le cours magistral et le tutorat.

Le cours magistral s'adresse au groupe; il assure la progression logique de la matière et répond à des problèmes généraux et communs à tous. Il porte sur les notions énumérées dans le contenu, celles-ci étant abordées de façon progressive. Sa durée varie selon le professeur impliqué.

Mais, si nous voulons respecter le rythme d'apprentissage de chacun, le cours magistral s'avère nettement inefficace. C'est pour répondre à ces rythmes d'apprentissage différents que nous avons choisi la méthode du tutorat dont la formule peut varier selon la disponibilité du professeur et selon les désirs de l'étudiant. Le tutorat permet de revoir des notions mal assimilées pendant le cours magistral ou de répondre à des difficultés particulières.

Les deux méthodes utilisées dès le début furent le cours magistral et le tutorat; cependant, les professeurs impliqués ont procédé à des aménagements selon leurs besoins ou ceux des étudiants. Ainsi, certains ont alterné les deux formules, d'autres les ont menées parallèlement. Au point de vue méthodologique, cette seconde attitude semble de loin la plus efficace. Mais il ne faut pas oublier que le tutorat exige une disponibilité quantitative et qualitative du professeur. Calculons par exemple la tâche d'un enseignant qui dispense ce cours à deux groupes de dix étudiants chacun. Chaque étudiant ayant droit à une entrevue de trente minutes par semaine, le professeur consacre au tutorat dix heures par semaine. Ajoutons à cela deux heures de cours magistral par semaine et nous constatons que ce cours exige à lui seul douze heures de présence par semaine, sans compter la préparation inhérente à un nouveau cours et la correction abondante qu'un tel enseignement engendre. De plus, le tutorat exige de la part des professeurs une formation à un nouveau rôle. Peu d'entre eux s'y sentent préparés.

Même s'il est très exigeant, ce type d'enseignement se révèle d'une grande richesse pédagogique. Il permet de vérifier l'acquisition des notions vues en classe, de se rendre compte des besoins individuels de l'étudiant et de préciser sa situation linguistique personnelle, de le mettre à l'aise et de susciter son intérêt. Il permet également d'instaurer un programme parallèle pour les étudiants dont le rythme d'apprentissage est plus rapide.

Pour exploiter de façon efficace cette formule d'enseignement, nous nous voyons obligés de créer rapidement un abondant matériel didactique. De plus, nous devrons structurer davantage nos entrevues afin qu'elles deviennent un instrument valable d'évaluation. Ainsi, à la session d'hiver 1976, un professeur impliqué dans l'expérience depuis ses débuts, bénéficie d'un dégagement de trois heures afin de créer des documents pédagogiques répondant à des besoins immédiats.

3.5.6 - L'EVALUATION

Evaluation des étudiants par les professeurs. Evaluation du cours par les étudiants et les professeurs.

Nous envisagerons ici trois aspects de l'évaluation: l'évaluation de l'étudiant, celle du cours et celle de l'expérience globale.

L'évaluation de l'étudiant porte sur trois parties: la présence et la participation au tutorat, les travaux et les tests, ces derniers n'étant pas retenus cependant par tous les professeurs impliqués. L'évaluation du travail requis par le tutorat se fait à partir d'un dossier qui renferme des remarques sur les travaux remis par l'étudiant tout au long du cours. Ces remarques, liées aux objectifs spécifiques et aux unités de contenu du cours, donnent des indices sur le

nombre et le type de difficultés rencontrées et résolues par l'étudiant. Elles servent ainsi de critères d'évaluation.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, des difficultés inhérentes à la confection de ce dossier en font un instrument d'évaluation sous-exploité. Dans le but de palier ces lacunes, les professeurs impliqués sont en faveur de l'auto-évaluation. Celle-ci permet à l'étudiant de juger la performance qu'il atteint. L'étudiant évalue ainsi l'effort qu'il a fourni pour développer ses propres aptitudes à l'écriture. On lui suggère alors des critères d'évaluation tels le progrès réalisé, la recherche personnelle, la régularité dans la remise des travaux et la capacité d'utiliser à profit la grammaire et le dictionnaire. Il n'en demeure pas moins que l'évaluation de l'étudiant demeure un aspect du cours à repenser. Au début de la session d'hiver 1976, nous avons construit une grille d'évaluation pour le tutorat. Cette grille sert à informer l'étudiant des critères à partir desquels il sera noté.

L'évaluation du cours par les professeurs qui le dispensent se traduit dans les faits par une constante remise en question des objectifs, du contenu, de la méthodologie et de l'évaluation elle-même. C'est ce qui assure le caractère à la fois continu et discontinu de l'expérience. L'équipe considère cette démarche auto-critique comme un cheminement enrichissant et nécessaire. Il s'avère en effet impossible, pour le moment, d'analyser rigoureusement les répercussions d'un tel cours sur les autres cours de français suivis par les étudiants et ce, à cause de nos

méthodes de dépistage et à cause de l'absence d'instruments adéquats de vérification, instruments qui pourraient être fournis par un service de recherche. Ce service n'est plus offert par le collège depuis septembre 1974.

Par ailleurs, les étudiants ont la possibilité d'évaluer ou plutôt d'apprécier le cours grâce à un questionnaire auquel ils répondent en fin de session. Ce sondage nous renseigne sur l'utilité du cours, sur la satisfaction qu'ils en retirent et sur l'efficacité de la méthodologie. Il nous donne aussi des indices sur la motivation de l'étudiant. Il nous permet également de juger de la nécessité de maintenir un tel type d'enseignement. Les réponses à une question du sondage prouvent sans aucun doute que ce cours répond aux besoins réels d'une clientèle étudiante. Cependant, les données statistiques à ce sujet s'avèrent incomplètes.

3.5.7 - LA PROSPECTIVE

Améliorations nécessaires aux niveaux du dépistage, de la poursuite de certains objectifs et de l'évaluation.

A ce stade-ci, nous pouvons difficilement parler d'une évaluation globale de l'expérience, celle-ci n'étant pas assez rodée. Par

contre, des éléments de prospective retiennent notre attention car déjà de nouveaux aménagements s'imposent aux niveaux du dépistage de la clientèle, de la poursuite des objectifs et de l'évaluation de l'étudiant.

En ce qui concerne le dépistage de la clientèle, nous songeons à utiliser le test TEFEC, mais nous voulons en faire une analyse sérieuse afin de nous assurer qu'il est un outil de dépistage utilisable dans le cadre de l'expérience que nous poursuivons. Nous sommes encore à la recherche d'un moyen qui nous permette de sélectionner judicieusement les étudiants car la demande est grande et l'offre limitée: seuls cent étudiants peuvent s'inscrire au cours. A la session d'hiver 1976, on recommande à cent cinquante étudiants de suivre le cours. Les services pédagogiques ont finalement proposé de créer un onzième groupe et de supprimer un groupe incomplet de français 302 (roman). L'objectif que nous visons pour septembre 1976 est d'offrir le cours à un plus grand nombre d'étudiants dès leur première session.

Pour ce qui est des objectifs,nous constatons que tous les étudiants inscrits au cours d'entraînement au français écrit n'atteignent pas l'ensemble des objectifs cités plus haut. Compte tenu de la pédagogie employée dans ce cours, la performance finale varie d'un étudiant à l'autre. Aussi certains étudiants manifestent-ils le désir de s'inscrire au cours pour une deuxième session. Nous nous proposons d'étudier les moyens qui nous permettraient d'offrir à ces étudiants un second cours d'entraînement au français écrit. Dans une perspective idéale, ils

devraient pouvoir reprendre le cours jusqu'à ce qu'ils soient aptes à écrire et à comprendre clairement un texte. Ils auraient ainsi atteint l'objectif général du cours.

L'évaluation de l'étudiant demeure l'une des préoccupations majeures de notre recherche. Après avoir expérimenté la grille d'évaluation construite pour le tutorat, nous en vérifierons l'efficacité dès juin 1976 et nous la réaménagerons si cela s'avère nécessaire. D'autre part, le questionnaire d'évaluation qui permet à l'étudiant de porter un jugement sur le cours exige des modifications. Nous nous proposons d'y ajouter un certain nombre de questions. Elles porteraient sur la méthode du tutorat, ainsi que sur le nombre d'étudiants par groupe. Ici encore, les informations recueillies et les données statistiques relatives à ces sujets sont incomplètes.

Néanmoins, nous pouvons affirmer que, présentement, le cours a bonne presse auprès des étudiants: le nombre très élevé de demandes d'inscription en est une preuve évidente.

ANNEXE I

HISTORIQUE DES DEMARCHES RELATIVES A L'ETABLISSEMENT ET AU MAINTIEN DU COURS DE FRA 602

1969-1970 : La D.G.E.C. et l'assemblée des D.S.P. rejettent la demande de la coordination du français d'établir le cours correctif de FRA 602.

1970-1971 : Le D.S.P. rejette le projet de tutorat présenté par le département de français et appuyé par l'A.P.I.

Juin 1972 : Le département demande pour la deuxième fois l'autorisation de créer le cours correctif de français. Le D.S.P. refuse sans même consulter la Commission Pédagogique.

Automne 1972 : Le département soumet à la Commission Pédagogique un projet ainsi qu'un dossier complet sur le cours en question.

Décembre 1972 : A sa trente-cinquième réunion, la Commission Pédagogique vote les propositions suivantes:

a) *La Commission Pédagogique déclare que le problème de la qualité de la langue est prioritaire et demande aux services pédagogiques de prendre et de favoriser toutes*

les mesures visant à l'assainissement de la situation.

b) *La Commission Pédagogique, en collaboration avec les services pédagogiques, prendra et favorisera toutes les mesures visant à l'assainissement de la situation.*

Mars 1973 : A sa trente-huitième réunion, la Commission Pédagogique accepte:

a) *Que soit réalisé le projet de tutorat présenté par le département de français et qu'on accorde, en conséquence, les décharges qui y sont prévues.*

b) *Que tous les responsables de publications et de documents portent une attention particulière à la qualité du français et ce, dans tous les organismes du collège.*

c) *Que le responsable de l'information soit autorisé officiellement, après avoir rencontré les différents organismes du collège, à faire les remarques qui s'imposent.*

d) *Que les deux propositions précédentes soient l'objet d'une large diffusion.*

e) *Que les membres de la Commission Pédagogique demandent le retrait immédiat et définitif de la loi 63.*

f) *Que la proposition précédente soit l'objet d'une large diffusion à l'intérieur du collège et que ce procès-verbal, après avoir été entériné par le Conseil d'administration, soit l'objet d'une large diffusion à l'extérieur du collège.*

Cependant, la Commission Pédagogique demandait que le projet lui soit présenté à nouveau avec les modifications suggérées par ses membres.

Mai 1973 : Après avoir été discuté au département, le projet revient à la Commission Pédagogique qui accepte:

a) *d'adopter le projet de cours correctif avec remise aux instances appropriées: C.R.T., chefs de département, service de recherche, etc., pour la répartition des charges professionnelles, le tout devant être soumis à l'approbation finale de la Commission Pédagogique.*

Juin 1973 : Lors de la cent-onzième réunion du Conseil d'administration, des représentants du département de français présentent aux administrateurs un document qui:

a) fait état de la faiblesse du français chez les étudiants;
b) rappelle les nombreuses démarches entreprises, lors des trois années précédentes, afin d'améliorer la situation;
c) propose son projet de cours correctif pour les étudiants faibles en français.

Après avoir étudié le document, les membres du Conseil d'administration adoptent à l'unanimité les deux propositions suivantes:

a) *Qu'une demande de budget spécial de vingt mille dollars ($20,000) soit faite au Ministère de l'Education, en vue d'organiser les cours de français correctif proposée par les professeurs de français (proposition no VI-217).*

Dans l'éventualité d'un refus, de la part du Ministère, du budget spécial de vingt mille dollars ($20,000) demandé à cette fin:

b) *Qu'un réaménagement du budget pour l'année 1973-74 soit prévu, afin que l'on puisse donner suite aux cours correctif de français, à la condition que ce réaménagement du budget pour l'année 1973-74 n'ait en aucun cas, pour conséquence d'alourdir les conditions de travail des autres professeurs (proposition no VI-218 et amendement no VI-219).*

Par la suite, cependant, le budget spécial sera refusé par le Ministère et la direction du collège ne tenant pas compte de la dernière proposition, refusera de réaménager le budget pour l'année 1973-74.

Mars 1974 : Marc Le Boulangé envoie une nouvelle lettre aux membres du Conseil d'administration, concernant le projet du cours de FRA 602. La proposition suivante est alors adoptée à l'unanimité:

- *Que le Conseil d'administration demande au collège d'inclure, dans son budget pour l'année 1974-75, la somme nécessaire à la réalisation du projet du département de français dont le principe avait déjà été*

admie à la cent-onzième réunion du Conseil d'administration (proposition no VII-96).

Avril 1974 : Deux professeurs du département ayant reçu un avis de non-réengagement, et l'administration ayant par ailleurs l'intention de réintégrer un ancien cadre du département, le syndicat des professeurs et le département de français exercent des pressions sur la direction qui accepte, entre autres moyens, de régler le problème, la création pour l'année 1974-75 du cours de FRA 602. Les sommes nécessaires seront puisées hors de la norme 1/15, à même le budget du collège.

Septembre 1974 : Le cours de FRA 602 est créé et dispensé à cent étudiants (dix groupes de dix étudiants).

Printemps 1975 : Le département de français fait parvenir aux membres du Conseil d'administration un bilan du cours (automne 1974), ainsi que les résultats d'un sondage effectué auprès des étudiants qui l'ont suivi. Le Conseil d'administration renouvelle son appui aux professeurs et il est

décidé qu'une nouvelle demande de subvention spéciale sera faite auprès du Ministère pour l'année 1975-76. Cette demande sera cependant refusée et, cette fois, le cours fera partie de la tâche normale du département (selon la norme 1/15).

Septembre 1975 : En vertu d'un projet approuvé par le service de recherche et développement de la D.G.E.C., France Hébert est dégagée de trois heures d'enseignement par semaine pour étudier, avec un groupe de professeurs du collège Bois-de-Boulogne, les problèmes que pose l'enseignement du français correctif au cégep. Ce travail doit durer toute l'année.

Automne 1975 : Les étudiants de collège I passent le TEFEC (test d'évaluation du français écrit des étudiants du collégial). Les résultats de ce test montrent clairement qu'il existe un problème réel au niveau du français écrit. Le chef de département fait part de ces résultats au directeur général et au directeur des services pédagogiques, en insistant sur la nécessité de continuer à dispenser le cours de FRA 602. Le directeur général fait la réponse

suivante: *Je comprends que vous insistiez sur la nécessité de la continuation de l'existence (sic) des cours correctifs de français au collège. Etant donné, cependant, les restrictions budgétaires que nous connaissons actuellement, nous ne pouvons certainement pas assumer le coût de ces cours à l'intérieur des normes régulières. Nous tenterons toutefois l'impossible afin d'obtenir des subventions de la part du Ministère de l'Education ou de certains autres organismes.* Le D.S.P. fait verbalement des remarques analogues à l'un des membres du département.

ANNEXE II

VOTRE EVALUATION DU COURS DE FRA 602

SESSION D'AUTOMNE 1974

Cochez l'affirmation retenue

1. UTILITE DU COURS

- Inutile ( )
- Utile (19/57)
- Très utile (38/57)

2. VOTRE SATISFACTION SUR LE COURS

- Insatisfait (2/57)
- Satisfait (33/57)
- Très satisfait (22/57)

3. DUREE DU COURS

- Une session est-elle suffisante? (17/57)
- Jugeriez-vous nécessaire une deuxième session si c'était possible? (40/57)

4. PROGRES REALISE

- Suffisant (44/56)
- Insuffisant (8/56)
- Très insuffisant (4/56)

5. Les exercices suivis (feuilles imprimées) ont-ils été:

- Utiles (55/56)
- Inutiles (1/56)

6. Dans quelle mesure les rencontres individuelles vous ont-elles aidé?

Les rencontres en tutorat répondent mieux aux difficultés personnelles et permettent de mieux constater les fautes; elles assurent une meilleure assimilation de la matière; elles sont moins gênantes pour l'étudiant que les rencontres en classe et assurent une meilleure communication avec le professeur. C'est la méthode pédagogique la plus intéressante et la plus efficace; elle est utile pour améliorer l'orthographe et la structure de la phrase; elle complète l'exposé en classe.

7. Quel jugement portez-vous sur le cours de FRA 602 par rapport aux autres cours de français déjà suivis (à tous les niveaux)?

Le cours de FRA 602 est d'une importance capitale; c'est une base nécessaire; c'est le cours le plus utile, c'est une nécessité absolue; la matière est mieux délimitée, plus concrète.

8. Quels commentaires faites-vous sur la pédagogie utilisée?

a) Sur le nombre d'heures?

5 étudiants sur 57 précisent que le nombre d'heures est insuffisant parce que la matière est trop condensée; 27 par ailleurs estiment qu'il est suffisant; on devrait avoir au moins 4 heures

de cours par semaine; on devrait allonger la durée des entrevues; le cours devrait se faire en 2 sessions.

b) Sur les rencontres avec les professeurs?

Tous les professeurs s'entendent pour reconnaître l'importance des rencontres avec les professeurs: c'est la partie du cours la plus utile et la plus efficace; elle permet des progrès plus rapides; l'entrevue a l'avantage de progresser en fonction des besoins: elle aide à mieux comprendre chaque étudiant; mais elles devraient être plus longues ou plus nombreuses; les entrevues pourraient être mieux planifiées pour toucher un plus grand nombre de problèmes.

c) Sur l'orientation plutôt grammaticale?

Nil

d) Sur l'orientation pratique?

Certains sont d'avis que l'orientation grammaticale est la plus réaliste alors que d'autres souhaitent que l'on insiste plutôt sur l'aspect pratique. La plupart semblent d'avis que les deux sont inséparables et se complètent bien. Concrètement, plusieurs suggèrent qu'on leur fasse faire des dictées et des exercices de phraséologie. Un étudiant demande même qu'on l'aide à faire sa propre grammaire à partir de ses difficultés personnelles.

e) Pédagogie à proposer?

Nil

f) Autres suggestions?

Que l'on consacre plus de temps au tutorat; que l'on fasse des exercices oraux en classe; que le cours continue d'être offert; que l'on puisse suivre ce cours deux sessions consécutives; que l'on mette l'accent sur la composition; que ce cours soit obligatoire pour tous avec une deuxième session optionnelle; que ceux qui en ont besoin puissent le reprendre.

ANNEXE III

BILAN DE LA SESSION (AUTOMNE 1974) EN FRA 602

Rédigé par les professeurs du
cours de FRA 602 (janvier 1975):

Jean-Paul Bourgeau
Gérald Charbonneau
France Hébert
Marc Leboulangé
Odile Ouellette

En septembre 1974, le département créait un cours de recyclage en français (FRA 602) intitulé *Entraînement au français écrit*. Ce cours avait pour objectif l'amélioration du français écrit.

A) NECESSITE DU COURS

Depuis longtemps, les professeurs de diverses disciplines* avaient, aussi bien que les professeurs de français, remarqué qu'un grand nombre d'étudiants éprouvaient de grandes difficultés en français écrit et ne savaient ni énoncer ni développer clairement une idée simple ou complexe. Ces difficultés étaient sans doute dues à l'ignorance des lois qui régissent la langue écrite. Mais elles venaient aussi d'une incapacité fondamentale à structurer la pensée.

Ainsi, pour un bon nombre d'étudiants, tout travail de rédaction représente un effort pénible, voire angoissant. C'est pourquoi certains étudiants ont décidé de régler leur problème en s'inscrivant au cours de FRA 602.

---

* Lettre du département de bibliotechnique au Directeur des services pédagogiques, le 14 juin 1972.
Lettre du département de physique au Directeur des services pédagogiques, le 20 juin 1972.
Lettre de monsieur J.-M. Rémillard, Directeur de l'option théâtre au Directeur des services pédagogiques, le 21 juin 1972.
Lettre des professeurs de marketing au Directeur des services pédagogiques, le 22 juin 1972.

B) PEDAGOGIE

La méthode pédagogique choisie s'appuyait sur trois types d'activités:

a) Un enseignement grammatical donné en classe à de petits groupes à raison de deux heures par semaine. Cet enseignement permet une révision systématique de la grammaire, au moins pour les points essentiels;

b) Des travaux écrits sous forme d'exercices de grammaire, d'analyse et de rédaction;

c) Des rencontres de tutorat (une demi-heure par semaine) avec chacun des étudiants inscrits au cours. Ces rencontres permettent de préciser ce qui a été vu en classe et de répondre à des problèmes individuels.

C) RESULTATS

Les progrès réalisés au cours de la session ont été très sensibles malgré le temps limité dont nous disposions et malgré la faiblesse de certains étudiants inscrits au cours.

Il est clair que le cours a eu pour résultat de susciter chez les étudiants un désir de continuer à améliorer leur français. En effet, 70% de ceux qui ont suivi le cours souhaiteraient pouvoir le continuer (Sondage, question 3).

D) VALIDITE DE NOS METHODES

La première session a révélé que nous nous étions engagés dans la bonne voie; nous avons eu un contact assez régulier avec les étudiants (classe, travaux, tutorat) pour découvrir leurs difficultés et y remédier: c'est un point essentiel.

Le jugement des étudiants sur le cours de FRA 602 (Sondage, question 7) montre l'intérêt qu'ils lui ont porté. Leur appréciation du cours en général (Sondage, question 2) de même que leur jugement sur la durée du cours (Sondage, question 3), les progrès réalisés (Sondage, question 4) et les rencontres individuelles (Sondage, questions 6, 8-b et 8-e) nous permettent de déduire que les méthodes employées ont été très efficaces.

Nous ne pouvons que souscrire à leur avis et constater que ce cours répond à un besoin. Les réponses à la première question ne laissent aucun doute là-dessus: 33 1/3% des étudiants affirment que le cours a été utile; 66 2/3% affirment qu'il a été très utile.

E) RECOMMANDATIONS

Etant donné que les étudiants ne sont au collège que pour deux ans, il faut recourir à des méthodes dont l'efficacité peut être vérifiée dans de brefs délais. C'est pourquoi nous préconisons le maintien de micro-groupes (dix étudiants), parce que personne n'est capable de donner

ce cours à un groupe nombreux, et une utilisation plus grande du tutorat.

Attendu que les étudiants n'éprouvent pas tous les mêmes difficultés et ne travaillent pas tous au même rythme;

Attendu que le cours, pour être efficace, doit s'adapter à chaque étudiant et résoudre le plus de difficultés possible durant une session;

Attendu que l'étudiant doit pouvoir vérifier s'il a bien assimilé la matière vue en classe et discuter de ses difficultés personnelles en-dehors des heures de cours.

Nous recommandons fortement l'adoption du tutorat pour le cours de français correctif.

Cette méthode pédagogique est loin d'alléger la charge du professeur, comme le prouve le calcul suivant: un professeur qui a deux groupes de dix étudiants en FRA 602 répartit son travail hebdomadaire comme suit:

a) Rencontres individuelles avec les étudiants de FRA 602 (tutorat) — 10 heures

b) Préparation (confection de matériel pour le cours) et correction — 10 heures

c) Travail avec micro-groupes, préparation et correction — 4 à 8 heures

d) Trois groupes réguliers avec vingt-cinq à trente étudiants — 9 heures

e) Préparation et correction — 18 heures

F) CONCLUSION

Pour répondre à un besoin réel constaté depuis longtemps par les professeurs et exprimé sans équivoque par les étudiants, nous comptons sur le maintien du cours de FRA 602 pour obtenir des résultats aussi satisfaisants que ceux de la première session.

3.6 - LE COLLEGE DE L'OUTAOUAIS

Le cégep de l'Outaouais a mis sur pied une stratégie qui s'inscrit dans le cadre du cours de FRA 902 et qui propose une démarche pédagogique fondée sur les besoins spécifiques des étudiants. Les initiateurs de cette expérience cherchent à compléter la formation antérieure de tous les étudiants en français écrit et utilisent à cet effet une méthodologie qui vise à rendre l'étudiant actif et autonome dans son apprentissage. Ils ont aussi réussi à créer un matériel didactique original qui

tient compte des contextes d'écriture et de leurs étudiants

3.6.1 - HISTORIQUE

Critique du cours de linguistique par les anciens étudiants. Création d'un cours normatif. Méthodologie modulaire.

Pendant quatre sessions consécutives, soit depuis septembre 1974, le collège de l'Outaouais a axé le cours de français 902 sur une démarche normative.

On a choisi cette orientation dans le contexte suivant: le directeur général organisa un colloque au cours duquel on demanda aux anciens étudiants d'évaluer l'enseignement qu'on leur avait donné. Ces derniers affirmèrent, en particulier, que le cours de linguistique ne leur avait pas été d'un grand secours et qu'ils auraient préféré un cours de français normatif.

Cette opinion a confirmé les professeurs dans leurs inquiétudes au sujet du cours et les a convaincus de la nécessité de répondre aux besoins des étudiants en ce qui concerne le français écrit, d'autant plus que les professeurs des autres cours au cégep s'étaient souvent

plaints de la mauvaise qualité de la langue écrite.

Ce sont les professeurs du cours de français 902 qui, désireux de trouver une solution au problème, décidèrent de donner une orientation normative à leur propre cours, avec l'accord des autres professeurs du département. Leur intention était claire: ne voulant pas pénaliser les étudiants pour une situation dont ils n'étaient pas responsables, ils préférèrent modifier l'un des cours communs plutôt que de donner des cours supplémentaires dits de récupération.

On organisa alors ce cours de français normatif à partir d'une méthodologie modulaire. Le fait qu'il ait pris naissance au moment où le département de français avait décidé de recourir à l'enseignement modulaire pour tous les cours de français, n'est pas étranger à cette option.

Il requiert en ce moment les services de trois professeurs à temps complet (sur quatorze professeurs au département). Lors de la session d'hiver 1976, il s'adressait à 390 étudiants sur 1660, c'est-à-dire à douze groupes de trente étudiants. Jusqu'à maintenant, ce cours n'était pas un préalable aux autres cours de la séquence, mais il semble qu'il pourrait le devenir.

3.6.2 - LA SAISIE DU PROBLEME

Syntaxe contaminée par l'anglais. Préparation inadéquate au secondaire. Conscience linguistique peu développée.

Selon les statistiques, les étudiants de la région de Hull sont les plus faibles de la province en français et les plus forts en anglais. Leurs problèmes de français sont multiples et se situent surtout au niveau de la syntaxe à cause de l'influence de l'anglais sur la structure de la phrase française.

Selon les professeurs interrogés, les difficultés des étudiants proviennent de sources diverses:

1. Les étudiants habitent une région frontalière et baignent dans un milieu anglophone; ils suivent les émissions radiophoniques et télévisées en anglais; ils lisent les journaux anglais: leur culture est anglicisée;

2. En général, ils n'ont pas le "sentiment inné de la langue", c'est-à-dire la notion de ce qui se dit et de ce qui ne se dit pas;

3. Ils n'ont pas beaucoup écrit au niveau secondaire; on insistait davantage sur l'expression orale;

4. Enfin, ils n'ont jamais développé des habitudes de lecture.

Pour établir la problématique du français écrit, il n'y a pas eu d'enquête systématique et on n'a pas eu recours à des instruments de recherche. Les professeurs qui avaient la tâche de préparer un cours à orientation normative ont simplement constitué un corpus des erreurs les plus courantes que l'on entend dans les conversations ou que l'on retrouve dans les textes écrits des étudiants. Le contenu théorique de chaque module a été établi par la suite à partir des erreurs que l'on croyait les plus fréquentes dans le milieu.

Quant au test TEFEC, il ne semble pas avoir répondu aux attentes des professeurs. Ceux-ci, après l'avoir utilisé à quelques reprises, ont estimé qu'il ne permettait pas d'identifier les faiblesses des étudiants de façon satisfaisante. Aussi ont-ils rapidement eu recours à une autre méthode pour classer les étudiants et leur assigner un module.

Dans l'ensemble, les professeurs ont l'impression de connaître les problèmes de leurs étudiants et de leur présenter les moyens adéquats de les régler. Jamais, selon eux, en quatre sessions, les étudiants n'ont contesté les cours qui leur ont été donnés.

3.6.3 - LA PREPARATION

Choix des aspects théoriques du cours. Répartition en modules. Mise au point des exercices et des tests.

Les deux professeurs qui ont participé à l'élaboration du cours de français normatif avaient eu l'expérience de ce type d'enseignement auparavant. Par exemple, ils avaient proposé aux policiers de la région une démarche d'apprentissage fondée non pas sur les principaux chapitres de la grammaire mais sur les difficultés d'écriture les plus courantes rencontrées par ces étudiants. Ce même principe d'apprentissage allait être adopté lors de la préparation du cours de français 902.

Par ailleurs, la formule modulaire présentait des avantages certains pour l'enseignement normatif. Le seul fait, par exemple, qu'elle impliquait une démarche individuelle constituait, selon les responsables du cours, une condition favorable au succès de l'apprentissage du français normatif.

Ainsi, après avoir dépisté les problèmes ou difficultés des étudiants, les professeurs choisirent les aspects théoriques sur lesquels il fallait insister et établirent par la suite la matière de leur cours.

Puis, conformément à la méthodologie adoptée, ils divisèrent ce contenu en tranches, appelées modules, et préparèrent pour chacun de ces modules des exercices qui allaient constituer le travail que chaque étudiant devait effectuer individuellement. Enfin, ils mirent au point les tests qui devaient vérifier l'apprentissage de l'étudiant à la fin de chaque module. Avant le début de la session, toute l'organisation du cours était terminée et le matériel didactique en particulier était prêt à être utilisé.

Les professeurs qui se sont engagés dans cette expérience de français normatif n'ont pas reçu de formation spéciale pour réaliser ce cours. Bien que de façon lointaine ils aient bénéficié d'une formation pédagogique, ils considèrent que dans l'enseignement modulaire, ce sont surtout les attitudes des professeurs qui sont importantes. Il faut que ces derniers sachent écouter les étudiants, aient le goût d'éveiller leur conscience linguistique et puissent être disponibles.

Au dire des professeurs qui n'avaient pas travaillé à la préparation du cours, l'intégration à la démarche modulaire n'a pas été difficile et l'effort a surtout consisté à prendre connaissance du contenu des modules.

3.6.4 - LES OBJECTIFS

Maîtrise de quelques points de la langue écrite. Habileté à se servir des outils-ressources.

L'objectif général du cours de français normatif était d'améliorer la qualité du français écrit (cf. plan de cours). Comme la durée du cours est de quarante-cinq heures, l'objectif pratique est la maîtrise de quelques éléments de langue écrite établis à partir des besoins et des problèmes des étudiants. Ces éléments constituent l'objet d'étude de chacun des modules.

Au plan des connaissances, l'étudiant doit à la fin du cours avoir compris les lois de l'orthographe, les principales règles d'accord, la structure d'une phrase, son organisation, les divers niveaux de langue. Il ne s'agit pas pour lui de connaître toutes les exceptions de la grammaire. Il faut qu'il soit capable de bien se tirer d'affaire tant sur le marché du travail qu'à l'université.

Au plan des habitudes, l'étudiant doit avoir compris que le français n'est pas une question de mémoire. En ce sens, il doit avoir acquis le réflexe de consulter les outils-ressources: grammaires, dictionnaires, etc.

3.6.5 - L'EQUIPE

Partage du travail de préparation. Réévaluation du contenu du cours en fin de session.

La préparation du cours de français 902 a été surtout effectuée par deux professeurs et a été terminée avant le début de la session. Par contre, quatre professeurs (dont les deux qui l'avaient préparé) ont été chargés de le donner. Ils ne se sont pas réunis régulièrement au cours du semestre parce qu'il n'avait pas été question d'effectuer des ajustements de parcours. Ce n'est qu'à la fin de la session que l'équipe a été convoquée pour faire l'évaluation du contenu et voir ce qui devait être modifié, abandonné, ou maintenu pour la prochaine session.

3.6.6 - LE CONTENU

Répartition du contenu en six modules. Progression d'un module à l'autre. Test de passage pour chaque module.

Déterminée à partir des difficultés observées chez les étudiants, la matière du cours de français normatif est divisée en six

modules qui correspondent aux sujets suivants:

1. L'orthographe,
2. L'accord,
3. La phrase,
4. Quelques difficultés regroupées (comme la ponctuation, le rôle du sujet, etc.),
5. Le français au Québec,
6. L'expression nuancée de la pensée.

L'étudiant est cependant invité à ne faire que quatre des six modules durant une session. Ceux-ci lui sont désignés à partir des résultats qu'il a obtenus à des tests préliminaires. Un module comprend un pré-test, un cahier qui rappelle les principales règles de grammaire que l'étudiant doit maîtriser, un cahier d'exercices portant sur ces règles et enfin, un test d'évaluation.

Même si l'étudiant peut progresser à son propre rythme, il doit quand même respecter l'échéance fixée pour terminer le module. En principe, on consacre dix heures à chaque sujet, sauf à l'orthographe grammaticale qui suppose quinze heures de travail.

Pour qu'un étudiant soit admis à faire le second module, il doit prouver qu'il maîtrise le sujet traité dans le premier module. Dans l'ordre, les modules abordent des questions qui vont du plus simple au plus complexe: d'abord les problèmes d'orthographe, puis les problèmes

d'ac ord, les problèmes de structure de la phrase, de stylistique et enfin, ceux des niveaux de langue.

Comme il y a six modules et que les étudiants doivent en effectuer quatre, les modules qui traitent de questions plus complexes, comme les modules cinq et six, sont plus rarement abordés. Ils sont en général réservés aux étudiants les plus forts, qui ne sont pas nombreux. Les quatre premiers modules sont donc ceux qui répondent le plus aux besoins des étudiants.

Les professeurs vérifient l'efficacité des modules et, s'il y a lieu, ils les modifient et les améliorent à chaque session.

3.6.7 - LA METHODOLOGIE

Travail individuel de l'étudiant dans un cahier d'exercices. Rencontre possible avec le professeur. Grande autonomie des étudiants. Avantages de la formule modulaire. Nécessité d'encadrer les étudiants. Disponibilité des professeurs.

Il n'y a pas d'exposé magistral pour le cours de français 902. L'étudiant travaille individuellement pendant quarante-cinq heures. Sa tâche consiste essentiellement, pour chacun des modules, à effectuer des

exercices à l'aide du cahier grammatical. De cette façon, il devrait mieux maîtriser les règles essentielles.

L'étudiant travaille quand il le veut, à l'intérieur de certaines limites de temps qui lui sont fixées, pour faire le module. Il n'y a cependant aucun inconvénient à ce qu'il termine les exercices d'un module et qu'il passe le test avant la date d'échéance. Il est même encouragé à le faire.

Durant la session, l'étudiant est appelé à rencontrer son professeur aux heures indiquées à son horaire et aux heures de disponibilité du professeur. Celui-ci peut alors répondre à ses questions, soit individuellement, soit en groupe, si le cas s'y prête.

Les étudiants peuvent travailler chez eux, à la bibliothèque ou à l'atelier linguistique où ils trouvent les ouvrages de référence. Par ailleurs, ils sont dans l'obligation de se rendre à l'atelier de linguistique pour la correction des exercices. C'est là que le professeur apprécie leur travail et juge de leur capacité à passer le test.

Les professeurs du cégep de l'Outaouais croient qu'un cours magistral ne peut absolument pas favoriser un enseignement normatif. Ils attribuent au contraire beaucoup d'avantages à l'enseignement modulaire:

1. Il permet à l'étudiant d'évoluer à son propre rythme, de respecter ses goûts, de travailler quand il en a

envie, de revenir sur certaines parties de la matière à sa guise;

2. Il oblige les professeurs à préparer un cours plus articulé puisqu'ils sont obligés de l'écrire;

3. Il soustrait les professeurs au fardeau de la préparation quotidienne d'un cours, les modules devant être prêts avant le début de la session;

4. Il permet aux professeurs de tirer les étudiants de leur passivité.

Cependant, ces professeurs n'ont pas manqué de souligner que la formule modulaire occasionne des difficultés aux étudiants qui ne sont pas habitués à travailler de façon autonome. Ils ont même déclaré qu'il fallait peut-être chercher là la raison de certains abandons.

D'autre part, dans un processus d'apprentissage aussi individualisé, il est important de trouver des moyens de stimuler l'intérêt de l'étudiant. Ainsi les professeurs ont eu recours à des rencontres avec les étudiants, mais dans un cadre moins rigide que ne l'impose le tutorat par exemple. Il n'en reste pas moins que les échéances fixées et les examens constituent les principales incitations au travail.

La méthode de l'enseignement modulaire a exigé une grande disponibilité de la part des professeurs. Ainsi, de 8h30 à 17h30, il y eut toujours quelqu'un à l'atelier de linguistique (sauf entre 12h30 et 13h30). Les professeurs répartirent entre eux certaines heures de disponibilité. On a calculé que chacun d'eux y consacrait une vingtaine d'heures par semaine. Et il ne faut pas oublier qu'avant le début de la session, la préparation du module avait exigé de nombreuses heures de travail.

Enfin, appelés à critiquer leur méthodologie, les professeurs du cégep de l'Outaouais impliqués dans le cours de français 902, ont souligné le fait que les exercices ont l'avantage de concentrer l'attention de l'étudiant sur des règles de grammaire précises et favorisent l'apprentissage par le procédé de la répétition. Cependant l'étudiant pensera-t-il à tenir compte des notions ainsi révisées quand il aura à rédiger un texte si aucun signal d'alarme ne l'avertit de la nécessité d'appliquer une règle? C'est tout le problème du transfert des acquisitions qui est ici posé. En fait, il semble que ce transfert ne s'opère pas dans beaucoup de cas. Il est certain qu'on ne peut acquérir des habitudes durables au cours d'une seule session de travail et qu'il faudrait pour atteindre cet objectif pouvoir compter sur l'intervention d'autres professeurs. Seules les exigences concertées pourront développer des automatismes d'écriture.

3.6.8 - LE MATERIEL DIDACTIQUE

Cahiers grammaticaux et cahiers d'exercices.

Le matériel didactique est composé principalement d'exercices mis au point par les professeurs, d'une grammaire-maison (cahier grammatical de chaque module) et de livres de référence comme des dictionnaires et des grammaires. A l'occasion, les professeurs se sont servis d'acétates.

Les exercices sont constitués de phrases dont certaines sont tirées de revues, de journaux ou d'auteurs québécois. Certaines viennent du dictionnaire, d'autres sont inventées de toutes pièces; enfin quelques-unes sont des transcriptions de ce qu'on entend à la télévision et à la radio. Les exercices sont découpés en petites unités de dix à douze phrases en moyenne qui correspondent à trois ou quatre règles du cahier grammatical sur un sujet donné.

Les cahiers d'exercices changent de session en session. Les cahiers qui sont mis de côté sont conservés, et on s'y réfère lorsque certains étudiants ont besoin d'effectuer des exercices supplémentaires. De plus, les professeurs des autres cours ont maintenant pris l'habitude de renvoyer l'étudiant au module approprié lorsqu'ils se rendent compte que ce dernier peut favoriser un apprentissage plus complet de certaines

notions.

Les professeurs souhaiteraient pouvoir enrichir leur matériel didactique de dictionnaires, de grammaires, de dictées pré-enregistrées par exemple. Les livres qu'on recommande aux étudiants sont surtout: le *Précis de grammaire* de Grevisse, le *Petit dictionnaire Robert*, la *Nouvelle Grammaire Larousse*. L'*Art de conjuguer* de Bescherelles n'est pas souvent conseillé parce que, selon un professeur, il n'incite pas suffisamment les étudiants à réfléchir.

3.6.9 - L'EVALUATION

> *Pour chaque module, prétest et test final; seuil de passage: 75%.*

Le système d'enseignement modulaire décrit dans les chapitres précédents nécessite une évaluation de l'étudiant à trois moments principaux de son cheminement.

D'abord, les étudiants subissent un prétest qui permet aux professeurs d'évaluer leur force en ce qui concerne la matière des deux premiers modules. On peut dire qu'environ 2% des étudiants obtiennent au moins 75% à cet examen, ce qui constitue le seuil de passage; ils sont alors dispensés des deux premiers modules. Plus nombreux sont les

étudiants que l'on dispense du premier, mais la plupart doivent faire les deux modules.

En second lieu, les étudiants inscrits dans un module doivent effectuer des exercices qui permettent aux professeurs d'évaluer le progrès accompli et de proposer, s'il y a lieu, aux étudiants un test final. Les exercices ne sont pas notés, mais il est essentiel de les effectuer correctement pour être admis au test.

Enfin, le test détermine si l'étudiant a atteint les objectifs poursuivis par le module et a assimilé les notions qu'il devrait avoir maîtrisées au moyen des exercices. Il exige de l'étudiant une performance minimale. En effet, pour réussir, celui-ci doit obtenir la note de 75%. S'il ne réussit pas le premier test, il a droit à deux reprises. S'il n'a pas réussi au troisième test, il doit reprendre le cours à la session suivante.

C'est la moyenne des notes obtenues aux quatre tests qui constitue la note finale de l'étudiant. Cependant, la première note obtenue pour un test est celle qui entre dans la composition de la note finale. Ainsi, si un étudiant a obtenu 60% pour un test, il a pu le reprendre jusqu'à deux fois pour obtenir le 75% exigé, mais la note enregistrée est celle de 60%.

Les professeurs reconnaissent que leur politique d'évaluation est arbitraire. Ils considèrent que la note de passage exigée est élevée

mais qu'elle met l'étudiant dans l'obligation de travailler. Ils défendent leur position en alléguant qu'il s'agit d'un apprentissage correctif et qu'au niveau du cégep, si l'on ne pose pas de défi au niveau du contenu, il faut au moins en poser un au niveau du succès attendu. Le contenu est donc de niveau élémentaire, mais les exigences sont élevées. Il semble que les étudiants soient d'accord avec cette façon de considérer le cours. Les professeurs ont exprimé cependant une réserve au sujet de leurs moyens d'évaluation. A leur avis, les étudiants, en plus de passer les tests, devraient avoir à écrire des textes. Le jugement porté alors sur leur compétence linguistique serait probablement plus exact.

Cette politique d'évaluation a suscité plus d'abandons que d'échecs chez les étudiants. Il faut cependant reconnaître qu'à cause de procédures administratives, des échecs peuvent facilement se dissimuler derrière des abandons. En consultant les statistiques, on constate qu'en automne 1974, sur 503 inscrits, il y a eu 25% d'abandons et 2% d'échecs. En hiver 1975, sur 281 inscrits, il y a eu 12% d'abandons et 6% d'échecs. Ces résultats s'expliquent par le fait que le taux d'abandon est généralement plus élevé en première qu'en deuxième session.

3.6.10 - LA CLIENTELE

Cours obligatoire.

Tous les étudiants suivent obligatoirement le cours de français 902. La plupart d'entre eux sont des étudiants très faibles. Les professeurs ont même estimé à six ou huit pour cent (sous toutes réserves) le nombre de ceux qui seraient irrécupérables. On peut dire qu'un seul élève par classe pourrait être dispensé du cours. Ceux-là font alors les quatre derniers modules et comme ils sont très motivés, ils en retirent beaucoup d'avantages, les modules de stylistique leur étant particulièrement utiles.

Les professeurs considèrent qu'un cours à orientation normative devrait être obligatoire pour tous les étudiants. Dans l'ensemble, ceux-ci ne sont pas en mesure de juger de leur force et donc de décider s'il leur faut suivre un cours de ce type. De toute façon, il est évident qu'ils sont plus motifés à suivre ce cours qu'à suivre l'ancien cours de linguistique.

Aussi, pour répondre vraiment aux besoins de la clientèle, les professeurs devraient-ils pouvoir offrir des exercices dont le niveau de difficulté varierait selon le degré de compétence de l'étudiant. Il semble cependant que cette option serait difficilement administrable.

3.6.11 - L'EVALUATION DU COURS

Nécessité d'une politique de la langue au collège. Efficacité perceptible à long terme.

Pour être vraiment efficace, le cours de français 902, à orientation normative, devrait s'inscrire à l'intérieur d'une politique globale de la langue. La motivation que le professeur réussit à susciter s'éteint si elle n'est pas entretenue ailleurs. Il faudrait donc pouvoir compter sur la collaboration de l'ensemble des professeurs pour affronter avec succès le problème du français écrit.

Les professeurs interrogés disent qu'ils sauront quand même si leurs efforts ont donné des résultats lorsque les étudiants suivront le cours d'essai. Ce cours doit être offert au deuxième semestre de la première année à la suite du cours de français 902. Il vise à développer les méthodes de travail, les capacités de faire un plan, d'analyser un texte, de faire une synthèse. On suppose que si l'étudiant apprend d'abord à manier avec cohérence sa structure de phrase, il sera ensuite capable d'opérer le transfert de cette acquisition au niveau d'une structure plus large, celle du texte. Dans ce cours, il sera appelé à rédiger des textes, et l'on verra à ce moment, jusqu'à quel point la démarche suivie au cours de français 902 lui aura été utile.

3.7 - LE COLLEGE DE SAINTE-FOY

Le cégep de Sainte-Foy a, quant à lui, bénéficié de subventions assez importantes pour cerner le problème du français écrit et connaître les différentes expériences d'enseignement sur ce sujet à l'étranger. Cette démarche a conduit les professeurs à mettre au point un cours de français qui, dans le cadre du cours 402, veut surtout sensibiliser l'étudiant au problème de la communication. Cette expérience vise d'abord à rendre plus simples et plus faciles l'activité d'écriture et l'expression de soi. En même temps, elle ne néglige pas de traiter des aspects normatifs de la langue lorsque l'occasion se présente. Les responsables de ce projet pédagogique ont innové tant dans leur façon de considérer le problème du français écrit que dans leur méthodologie et leur matériel didactique.

3.7.1 - HISTORIQUE

De 1974 à 1976, une démarche normative dans le cadre du cours d'essai 402. Expérimentation d'exercices d'ordre mental et rhétorique.

Le cégep de Sainte-Foy a offert à la session d'hiver (de janvier à mai) 1975 un cours commun obligatoire qui s'adresse à tous les étudiants et qui est partiellement axé sur une démarche normative. Le cadre de cette expérience est le cours d'essai (FRA 402). Il s'agit d'un cours destiné à l'amélioration de l'expression écrite des étudiants par le biais d'exercices d'ordre mental et rhétorique. Ce cours est la résultante d'une série de démarches dont nous allons brièvement rendre compte.

Pendant un semestre, madame Thérèse Doyle donna un cours de recyclage en grammaire et en rédaction à une trentaine d'étudiants. C'était là une expérience fragmentaire qui ne s'inscrivait ni dans la séquence ni dans un ensemble d'objectifs à atteindre. Puis, en 1973-74, mesdames Renée L'Heureux et Jeanne-Marie Dulong ont effectué une recherche sur le perfectionnement de la langue maternelle dans le cadre du cours d'essai. Celle-ci mena à une première expérimentation du cours lors de la session de janvier à mai 1974. A la suite de cette expérience, Renée L'Heureux a préparé un cahier d'exercices d'ordre mental et rhétorique destiné à améliorer l'expression écrite dans le cadre du cours d'essai. Par la suite, (de septembre 1975 à mai 1976), plusieurs de ses collègues ont tenté la même démarche en s'appuyant essentiellement sur le matériel préparé par madame L'Heureux. C'est pourquoi nous ne ferons part ici que de l'expérience de madame L'Heureux. Cette expérience ayant fait l'objet de deux volumineux rapports[13], nous n'avons

---

13 Jeanne-Marie Dulong et Renée L'Heureux, *Perfectionnement et correction de la langue maternelle dans le cadre du cours d'essai (601-402)*, cégep de Sainte-Foy, juin 1974

nullement l'intention de rendre compte intégralement de la démarche adoptée par madame L'Heureux. Nous voulons simplement dresser un bref tableau de cette recherche et de cette expérimentation. Ceux qui désireraient de plus amples informations se rapporteront, avec profit, aux deux rapports publiés par le collège de Sainte-Foy[14].

3.7.2 - LA SAISIE DU PROBLEME

> *Insister d'abord sur les facteurs psychologiques de l'expression (niveau mental) ensuite sur les règles du discours (niveau rhétorique).*

Les observations des professeurs avaient fait ressortir les problèmes majeurs des étudiants du collégial au niveau de l'expression orale et écrite. La pauvreté du vocabulaire, l'ignorance de la grammaire, l'incohérence du discours et le déséquilibre entre la pensée et l'expression verbale, telles étaient les principales carences relevées. Pendant une session, on donna un cours de recyclage en grammaire et rédaction, et il fallut trouver des moyens efficaces pour combler ces lacunes. On découvrit alors que celles-ci ne relevaient pas uniquement de l'ignorance du code, mais d'un blocage psychologique de l'étudiant. L'expérience de

---

14 Renée L'Heureux, *Exercices d'ordre mental et rhétorique destinés à améliorer l'expression écrite dans le cadre du cours de français 402*, cégep de Sainte-Foy, 1975.

la session de cours de janvier à mai 1974 allait aider à préciser et à compléter cette saisie du problème. Non seulement les carences des étudiants en français se situent au niveau du discours, mais ce sont les "conditions préalables à l'expression" qui sont mal assurées: les étudiants n'ont pas une perception suffisamment claire de ce qu'ils ont à dire, ils ne possèdent pas les cadres logiques nécessaires à un discours cohérent, ils sont emprisonnés dans une rhétorique traditionnelle et ils craignent de s'exprimer sur des questions qui, globalement, les impliquent. Il n'y a donc pas "d'enseignement correctif valable au niveau de la phrase". Aussi l'accent doit-il être mis sur l'expression et la communication plutôt que sur une révision du code orthographique, sur une grammaire implicite plutôt que sur une grammaire explicite, sur des exercices de logique plutôt que sur des exercices de grammaire. Cette découverte provoqua un changement d'orientation du cours. Au lieu de créer un cours normatif à dominante corrective, l'équipe décida plutôt de créer un cours de perfectionnement incluant des exercices correctifs.

3.7.3 - LA PREPARATION

Une démarche théorique, confrontée aux pratiques actuelles en Europe. Un meilleur cadre de relations humaines.

Une série de lectures et d'entrevues, deux voyages d'étude: l'un en France et en Suisse (mai et juin 1973), l'autre en Belgique (décembre 1973) et enfin une série de stages et de cours ont constitué les différentes démarches de la préparation à ce cours. Elles sont décrites au chapitre 2 du premier rapport d'expérience. Elles avaient pour but:

1. De recenser les moyens mis en oeuvre pour remédier aux problèmes de la langue maternelle;
2. De découvrir de nouvelles démarches pédagogiques;
3. De découvrir des techniques d'animation;
4. De recenser du matériel didactique approprié à ce type de cours;
5. De modifier les attitudes des personnes impliquées dans l'expérience face aux étudiants.

La préparation porta donc d'abord et surtout sur l'encadrement théorique et humain de l'expérience.

3.7.4 - LES OBJECTIFS

Comportements attendus de l'étudiant devant des tâches précises, dans des contextes de réalisation clairement établis.

Nous retiendrons pour cette partie l'orientation (formule de cours par objectifs de comportement) dont témoigne le rapport d'expérience de Renée L'Heureux: *Exercices d'ordre mental et rhétorique destinés à améliorer l'expression écrite dans le cadre du cours de français 402.*

Les objectifs généraux et terminaux sont décrits dans le rapport de 1974: Objectifs généraux: 1o) développer la capacité de comprendre le discours écrit et oral; 2o) améliorer l'expression écrite. Objectifs terminaux: 1o) initier à la lecture; 2o) améliorer l'expression écrite.

Quant aux objectifs spécifiques, ils sont intégrés aux dix unités qui forment le cadre de ce cours. Ils servent à préciser, pour chaque unité, ce que l'on attend de l'étudiant. Pour chaque objectif, on précise les données nécessaires à sa réalisation (texte, séances d'improvisation, un thème au choix, ...), la nature de la tâche (faire un plan, faire un résumé, ...) et les conditions de réalisation (en deux cents mots, avec l'aide du dictionnaire, ...). Nous nous contenterons ici de rappeler brièvement le contenu de ces dix objectifs.

1. L'étudiant devra être capable de faire le plan d'un texte d'environ 1340 mots en faisant ressortir sa structure logique et en respectant une limite de deux cents mots.

2. L'étudiant devra faire le résumé d'un texte oral d'environ 1069 mots en respectant la limite de plus ou moins cent cinquante mots et faire la contraction de ce texte dans sa forme écrite en respectant une limite de plus ou moins cent six mots.

3. L'étudiant devra faire le plan d'un texte oral d'environ 1960 mots, en rédiger les parties essentielles (introduction, développement et conclusion) en respectant une limite de mots et indiquer grâce aux mots de liaison le rapport entre les paragraphes de la conclusion.

4. L'ensemble des étudiants devra, à l'aide de fiches analytiques établies individuellement, faire ressortir pour chacun des aspects essentiels au thème retenu les contradictions internes en faisant s'affronter les points de vue des participants.

5. L'étudiant devra, lors d'un tour de table, prendre position par rapport à un sujet en formulant un argument considéré comme le plus fort à son point de vue. Il devra aussi participer à un débat collectif sur le sujet (la classe est divisée en deux clans: les partisans et les détracteurs du sujet).

6. L'étudiant devra comparer trois textes écrits en dégageant pour chacun des trois textes la structure logique, son ton et les procédés de style qui y correspondent.

7. Etant donné des équipes de cinq à six acteurs chaque fois et un groupe d'observateurs, les équipes d'acteurs devront être capables de se livrer à une discussion improvisée devant le magnétoscope et les observateurs de découvrir chez un acteur donné les caractéristiques qui lui sont propres et de les noter à l'aide d'une grille d'observation.

8. Etant donné les séances d'improvisation et les textes centrés sur le thème de la communication, l'étudiant devra être capable de rapporter, en ce qui le concerne, les points saillants de cette expérience, de critiquer les différents modes de fonctionnement utilisés et, s'il y a lieu, d'imaginer des remèdes.

9. L'étudiant devra être capable de reconstituer le développement d'un texte dont les parties sont fournies d'une façon désarticulée en redonnant à ces pièces détachées une structure logique ou psychologique qui corresponde à l'intention recherchée.

10. Etant donné un thème au choix ou un essai majeur choisi parmi une liste préétablie, des équipes de cinq ou six élèves chacune devront être capables d'effectuer toutes les étapes décrites pour présenter devant la classe un débat portant sur le thème ou le livre retenu. (Il s'agit là d'une synthèse de toutes les démarches antérieures.)

Ces objectifs concrétisent, en fait, cette volonté de créer un cours de perfectionnement centré sur l'expression et la communication. Ils témoignent d'une parfaite congruence entre la saisie du problème et la démarche retenue.

3.7.5 - LE CONTENU

Relier méthodologie intellectuelle et figures modernes du discours écrit.

Le contenu du cours est formé de deux ensembles: A) les opérations mentales[15]; B) les opérations théoriques[16]. Chacun de ces ensembles comprend cinq unités.

A) Opérations mentales

1. Analyse et synthèse:
   a) Le plan rédigé et le plan schématique (à partir d'un texte écrit et à partir d'un texte oral);
   b) Le résumé et la contraction.

---

15 La notion d'opérations mentales correspond aux processus intellectuels de la connaissance, en particulier l'analyse et la synthèse.

16 La notion de rhétorique ne réfère pas ici à l'acception classique du terme (technique de production des discours), mais à son sens moderne d'instrument d'analyse des discours et de méthode de maîtrise intellectuelle et pratique du langage.

2. Représentation et mise en problème.

3. Examen dialectique et examen critique.

B) Opérations rhétoriques

1. Discussions improvisées devant le magnétoscope.

2. Reconstitution d'un texte préalablement désarticulé.

3. Etude des tons.

4. Exercice de composition.

5. Débat préparé sur un thème donné ou un essai majeur.

Le contenu est donc réparti de façon à échelonner les difficultés. La dernière unité de chaque ensemble correspond à une synthèse des habiletés que l'étudiant devait développer au cours de l'expérience.

3.7.6 - LA METHODOLOGIE

Méthodes d'apprentissage mettant à profit les techniques et ressources de la dynamique de groupe.

Le travail en équipe (atelier) et le séminaire ou groupe de discussion représentent les méthodes les plus employées. Nous n'avons pas l'intention de décrire comment ces méthodes s'adaptent à chacune des dix unités du contenu: le rapport le fait avec force précisions. Notons cependant que le professeur doit, pour actualiser ces méthodes, adopter l'attitude d'un animateur. Il est souhaitable qu'il ait reçu une certaine formation en techniques d'animation et en dynamique de groupe.

3.7.7 - L'EVALUATION

A chaque unité correspondent des critères d'évaluation. Nous veillons particulièrement à ce qu'il y ait une corrélation entre l'objectif visé et l'évaluation.

3.7.8 - LE MATERIEL DIDACTIQUE

Abondant matériel didactique disponible.

Le matériel didactique est abondant. Il comprend des exercices d'ordre sémantique et lexical, d'ordre grammatical (cf. le rapport de juin 1974) et d'ordre mental et rhétorique (cf. le rapport de 1975). Les textes auxquels font appel ces derniers sont à dominante référentielle.

3.8 - LE COLLEGE DE VALLEYFIELD

3.8.1 - HISTORIQUE

Depuis 1974: le cours de FRA 902 normatif, préalable absolu. Autres démarches visant à établir une politique globale de la langue dans la région.

Depuis septembre 1974, le collège de Valleyfield offre à tous les étudiants de première session le cours de FRA 902 axé sur une démarche normative. Ce cours étant un préalable absolu aux autres cours de français, ceux qui y échouent doivent le reprendre à la session suivante. Il s'adresse à environ vingt groupes de trente étudiants à chaque session d'automne et est donné par cinq professeurs.

Au mois de mai 1974, les professeurs se plaignent que les étudiants qui arrivent du secondaire sont de moins en moins capables d'écrire le français correctement. Le groupe de professeurs du cours de FRA 902 a alors l'idée d'expérimenter une formule parallèle de révision du français normatif, formule qui se grefferait au cours de linguistique. Les chapitres de la grammaire qui créent le plus de problèmes aux étudiants font l'objet d'exercices et de questionnaires que l'étudiant doit faire chez lui. Chaque semaine, quelques minutes du cours doivent être consacrées à vérifier l'acquis et à expliquer ce qui a été mal compris.

Dès l'automne 1974, on se rend compte que ce qui ne devait prendre que quelques minutes par semaine occupe une partie importante du cours. Le problème semble si grave qu'on décide "qu'il faut bien essayer de le régler quelque part", quitte à sacrifier quelques notions de linguistique; d'ailleurs on se servira souvent de notions linguistiques pour expliquer les phénomènes de la langue. C'est donc de façon progressive que l'enseignement du français normatif s'est glissé dans le premier cours de français de la séquence. Cette transformation du cours correspond d'ailleurs à un souci de la qualité de la langue qui se manifeste à plusieurs niveaux. Le département de français exige de ses étudiants des textes corrects et structurés pour chacun des cours de la séquence. Il a fait des démarches pour que les cours de FRA 911 et 924, offerts aux techniques de secrétariat, soient accessibles aux étudiants d'autres concentrations. On a entrepris d'autres démarches pour qu'un cours supplémentaire de français soit offert aux étudiants qui viennent d'écoles anglaises et pour qu'on installe un "centre de dépannage" de français au service de la communauté collégiale.

Le département a, de plus, organisé des journées de sensibilisation au sein du collège. Il a demandé que chaque département ait des exigences précises au niveau du français écrit de ses étudiants. Les départements de chimie, de biologie, de philosophie et plusieurs concentrations techniques ont adopté une politique précise à ce sujet. Quant à l'administration, elle s'est engagée à ne travailler qu'en français dans tous les domaines, y compris la rédaction des commandes de matériel.

Enfin, le département de français a organisé des tournées dans les écoles primaires et secondaires de la région. (De plus, il participe activement aux cours de perfectionnement en français offerts aux adultes) et a publié dans les journaux locaux les tests de français qu'il faisait passer aux étudiants du cours de FRA 902. Il y a donc une tentative très nette de valoriser le français écrit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du collège.

3.8.2 - LA SAISIE DU PROBLEME

Confusion entre les structures de la langue écrite et celles de la langue parlée.

Le cours de FRA 902 s'adressant à tous les étudiants, les professeurs sont surtout intéressés par les problèmes généraux qui touchent le français de tous les élèves du collégial. Selon eux, la principale cause de la faiblesse des étudiants vient du fait que ces derniers n'ont pas assez écrit. Ils arrivent d'un milieu scolaire où, depuis le primaire, l'oral a été privilégié, si bien qu'ils ne font pas la distinction entre l'oral et l'écrit et transcrivent directement leur français parlé. Il en résulte des textes incorrects au niveau de la syntaxe et du lexique, comme l'a souligné le test TEFEC. En effet, les étudiants n'utilisent pas les charnières du français écrit, emploient des formes syntaxiques de la langue parlée, transcrivent les mots comme ils les

prononcent et mêlent les niveaux de langue. C'est surtout à partir de ce diagnostic que le cours a été élaboré; et si le cours venait à se transformer, les modifications porteraient sur la présentation du contenu et la fabrication d'instruments plus efficaces.

3.8.3 - LA PREPARATION

Cours en rajustement constant. Prospective: améliorer le diagnostic.

En 1974, les exercices normatifs devaient s'ajouter au contenu de cours déjà existant. La préparation de l'aspect normatif a essentiellement porté sur la composition de ces exercices. Les professeurs se sont entendus sur les éléments du code écrit qui prêtent aux erreurs les plus fréquentes et ils se sont distribué les exercices à faire. Par la suite, au cours des sessions, plusieurs aspects du cours ont été modifiés, selon l'inspiration ou les besoins immédiats. Mais les professeurs souhaiteraient pouvoir déterminer le contenu et la méthodologie du cours à partir d'un inventaire systématique des erreurs les plus fréquentes des étudiants. Une fois cet inventaire terminé, on aurait pu par induction, découvrir la raison logique qui porte l'étudiant à faire telle ou telle erreur. C'est, au dire de certains, le seul moyen de corriger efficacement les déficiences des étudiants en français écrit. De plus, pour que le cours se donne dans des conditions idéales, il faudrait

qu'il soit parfaitement planifié et que les instruments, exercices et questionnaires, aient été expérimentés.

3.8.4 - LES OBJECTIFS

> *Deux tendances: la connaissance des mécanismes de la langue et le désir d'une compétence linguistique.*

Les objectifs du cours de FRA 902 sont les suivants:

A) Objectifs généraux

1. Connaissance du fonctionnement de la langue écrite;
2. Connaissance et pratique des ressources de la langue, dans le domaine de la communication orale et écrite;
3. Connaissance et pratique des procédés d'argumentation;
4. Connaissance et pratique des niveaux de langue;
5. Connaissance des caractéristiques du franco-québécois;
6. Connaissance et pratique de quelques données de base de la stylistique.

B) Objectifs spécifiques

Pour:

1. Améliorer la langue écrite de l'étudiant;
2. Développer sa conscience de l'importance d'une écriture efficace et correcte;
3. Améliorer la qualité de son orthographe, de son vocabulaire et de sa syntaxe;
4. Faire acquérir à l'étudiant des techniques d'écriture;
5. Augmenter son habileté à manipuler la langue d'information et d'argumentation,

on développera:

1. L'analyse de textes d'information et d'argumentation;
2. La rédaction correcte de textes du même ordre;
3. L'étude de l'expressivité du langage (ce qui permettra plus spécialement d'établir le lien entre le cours de FRA 902 et le cours suivant).

Les professeurs s'entendent pour dire que le cours s'inscrit d'abord dans le cadre d'un travail de sensibilisation à la langue. Cependant, plusieurs insistent sur le fait qu'il faut d'abord connaître avant de pouvoir apprécier. En fait, il y a deux tendances parmi les professeurs qui donnent le cours. La première consiste à faire de la connaissance et de la pratique de la langue écrite le principal objectif

du cours. Pour prouver qu'il a atteint cet objectif, l'étudiant devra, à la fin de l'année, écrire un texte structuré, en français correct, comportant peu d'erreurs et ce, sans l'aide de grammaires ou de dictionnaires. La seconde tendance privilégie le fait de développer chez l'étudiant la conscience de l'importance d'une écriture efficace. Il est naturellement difficile d'évaluer l'atteinte d'un tel objectif. On peut en trouver des indices dans l'attention que l'étudiant porte au cours, aux exercices, dans son attitude lors des cours ultérieurs ... mais ces moyens demeurent insuffisants, ce qui explique la réticence de plusieurs professeurs à l'égard de cet objectif affectif.

3.8.5 - L'EQUIPE

Tradition de travail d'équipe.
Efficacité.

Le département de français du collège de Valleyfield a une longue tradition de travail d'équipe. Comme pour les autres cours communs de français, le cours de FRA 902 s'est donc préparé en groupe. De plus, les professeurs impliqués se sont rencontrés régulièrement en cours de session à raison d'environ quatre-vingt-dix minutes par semaine. Habituellement, une telle réunion hebdomadaire comprenait:

1) L'analyse critique du cours précédent (difficultés rencontrées, changements à apporter, ...);

2) La préparation du cours de la semaine suivante;

3) La discussion de quelques problèmes pédagogiques spéciaux (cas d'étudiants très faibles, ...).

Le bilan général du cours se fait habituellement en mai, immédiatement avant la préparation du cours de l'année suivante.

3.8.6 - LE CONTENU

> *Du mot à la phrase: grammaire, linguistique, écriture. Le texte de l'étudiant: point de rencontre entre une démarche descriptive et une démarche normative. Malaise: la place de la linguistique.*

Le contenu du cours de FRA 902 se répartit à peu près de la façon suivante: six heures sont consacrées à la théorie linguistique, six heures au lexique, aux niveaux de langue, aux anglicismes et au franco-québécois; enfin la partie la plus importante du cours, soit trente heures, est occupée par la grammaire, la structure des phrases et la structure du texte. Les professeurs se servent de textes d'étudiants pour présenter la théorie grammaticale ou linguistique, cette théorie devant mener à la rédaction d'un autre texte. Le cours porte sur trois aspects complémentaires: la grammaire, la

linguistique et l'écriture (et le contenu est proposé aux étudiants dans l'ordre indiqué dans les tableaux de la page suivante). Actuellement l'ordre du contenu part du mot pour aller à la phrase mais les professeurs veulent inverser cette démarche. La syntaxe leur semble en effet l'élément sur lequel repose l'essentiel de l'apprentissage du français écrit, celui que les étudiants maîtrisent le moins.

Selon les professeurs interrogés, ce contenu a été choisi parce qu'il répond au principal besoin de l'étudiant qui est de pouvoir écrire un texte qui ait un vocabulaire précis, une orthographe et une syntaxe correctes. Le cours est centré sur le texte de l'étudiant qui devient le point de rencontre entre une démarche descriptive et une démarche normative. L'étudiant travaille continuellement sur des textes et, après en avoir fait une analyse critique, y effectue des corrections. Il arrive ainsi à développer une habileté essentielle, celle d'écrire.

Les professeurs éprouvent cependant une difficulté constante à lier l'aspect linguistique du cours à son aspect normatif. La linguistique intéresse surtout les étudiants forts qui y voient l'occasion d'apprendre quelque chose de nouveau alors qu'elle n'est d'aucune utilité pour les faibles chez qui elle accentue souvent la confusion.

3.8.7 - METHODOLOGIE

Court exposé, ateliers d'écriture de textes. Avantages de la méthode: individuels et collectifs.

Le cours de FRA 902 se donne en trois heures consécutives qui se déroulent habituellement de la façon suivante: la première heure porte essentiellement sur des aspects grammaticaux (questionnaire, exercices, explications). Les deux heures suivantes sont consacrées à la rédaction de textes, individuellement et/ou en équipe, et à la correction de ces textes. Le professeur peut prendre une quinzaine de minutes de cette deuxième partie du cours pour expliquer un aspect théorique. Il est important de souligner que la correction des textes se fait toujours en classe, soit que l'étudiant corrige individuellement les erreurs que le professeur a soulignées, soit que le professeur projette et corrige quelques textes transcrits sur acétate. Ces textes ont été composés par des groupes d'environ cinq étudiants à partir d'une première rédaction que chacun avait faite individuellement.

Les avantages de cette méthode sont:

1) D'impliquer l'étudiant en lui demandant de produire des textes régulièrement et en lui imposant toujours des échéances précises;

2. D'habituer l'étudiant à travailler par lui-même puisqu'il doit faire trois travaux individuels toutes les deux semaines;

3. De réduire le nombre de corrections grâce aux textes de groupe;

4. De varier la présentation du cours et de stimuler l'étudiant à l'aide du travail de groupe: d'une part l'étudiant voit qu'il n'est pas le seul à éprouver des difficultés à rédiger, d'autre part, il prend conscience qu'un étudiant comme lui peut produire de bons textes;

5. D'obliger les étudiants à effectuer une analyse critique de leurs textes.

Invités à critiquer leur méthodologie, les professeurs ont déclaré que toute méthode qui facilite le fait d'écrire est bonne. D'autre part, ils souhaiteraient pouvoir individualiser davantage leur méthodologie de façon à ce que le cours s'appuie davantage sur le vécu de l'étudiant et s'adapte à ses besoins personnels. Pour pouvoir varier la présentation du cours et permettre la participation active de tous, ils demandent une classe-atelier équipée en permanence d'un projecteur, d'un magnétophone et d'un rétro-projecteur.

3.8.8 - LE MATERIEL DIDACTIQUE

Exercices gradués. Documents audio-visuels de motivation devant provoquer l'écriture. Usage d'outils-ressources. Carence de matériel audio-visuel.

Le matériel didactique utilisé le plus souvent est formé d'exercices composés par les professeurs, de matériel audio-visuel et d'ouvrages de référence.

Il y a environ dix séries d'exercices par session. Chaque série est précédée d'une explication du problème grammatical abordé. Cette explication est souvent faite dans les termes de la linguistique structurale. Les exercices incluent les difficultés étudiées lors des cours précédents de façon à ce que l'étudiant révise et continue d'appliquer ce qu'il a déjà appris. Ces exercices sont remaniés chaque année. Jusqu'à maintenant, on a surtout repensé l'ordre de présentation, simplifié et clarifié les textes théoriques. Maintenant, on voudrait utiliser des exercices qui répondent davantage aux besoins les plus concrets et les plus immédiats de l'étudiant. Ils devraient être conçus moins comme des parties autonomes d'un contenu que comme des moyens qui peuvent aider l'étudiant à écrire. On veut à la fois arriver à faire des documents basés sur une démarche inductive et insister davantage sur l'aspect ludique et la répétition de l'apprentissage. Tels que

présentés actuellement, les exercices développent chez l'étudiant l'habitude du travail individuel et de la recherche. C'est pourquoi les professeurs du cours de FRA 902 rechercheraient d'abord dans tout matériel didactique destiné à leurs étudiants la simplicité, la clarté et l'accessibilité.

Comme matériel audio-visuel, les professeurs ont utilisé un film, des bandes magnétiques, des diapositives et des acétates. Ils sont satisfaits du film *La Phrase* de l'O.F.O. qui a eu l'avantage de varier la présentation de la matière et d'utiliser un vocabulaire familier. Ils aimeraient pouvoir présenter d'autres films de même qualité sur d'autres points de la grammaire. Les textes sur bande magnétique et les diapositives sont surtout des documents d'incitation à partir desquels les étudiants doivent écrire des textes. Ils évitent les "pannes d'inspiration" et font sentir l'importance de la langue comme outil de communication.

Enfin, les étudiants ont accès à plusieurs grammaires et dictionnaires. L'utilisation de ces volumes est de plus en plus fréquente et les professeurs ont maintenant tendance à permettre aux étudiants de rédiger leurs textes avec l'aide de ces ouvrages. Comme pour les exercices, la qualité recherchée chez les ouvrages de référence c'est d'être d'un accès simple et facile pour les étudiants. Les livres les plus utiles et qu'on voudrait pouvoir mettre à la disposition de chaque étudiant, sont le *Petit Robert*, le *Précis de grammaire* de Grevisse et le *Dictionnaire des difficultés* de Thomas.

3.8.9 - L'EVALUATION DE L'ETUDIANT

Accent mis sur la performance minimale: 60%. Difficulté à évaluer les objectifs affectifs.

Le plan de cours de FRA 902 accorde 50% des notes de la session aux questionnaires, 40% aux textes et 10% au travail personnel. Cette répartition peut varier légèrement d'un professeur à l'autre. L'évaluation de l'étudiant se fait par l'accumulation des notes obtenues tout au long de la session. Il n'y a pas de grille de correction identique pour tous les professeurs ni de politique globale d'évaluation. L'accent est mis sur la performance minimale à atteindre, soit la note de passage: 60%.

Les professeurs ne sont pas très satisfaits de leur politique d'évaluation. S'ils la considèrent juste dans l'ensemble, ils trouvent qu'elle manque de précision et qu'elle pourrait être plus efficace. Ils ont d'ailleurs déjà demandé les services d'un docimologue, services qu'ils n'ont pu obtenir par carence de budget. La critique des professeurs porte surtout sur l'évaluation des objectifs affectifs et des objectifs de comportement, sur la vérification de la matière par les questionnaires, sur l'orientation négative de l'évaluation et sur la priorité donnée à l'atteinte de la performance minimale.

A) Objectifs affectifs et objectifs de comportement

Les professeurs trouvent que l'évaluation des objectifs affectifs et des objectifs de comportement est toujours très difficile à faire. Les comportements étudiants désirés ne se manifesteront peut-être qu'après la fin du cours. Ceci explique peut-être pourquoi ce type d'objectifs est souvent négligé.

B) Questionnaire

Les étudiants ont à répondre à au moins dix questionnaires au cours de la session. Ces questionnaires portent sur un aspect précis de la matière et les étudiants y sont souvent évalués en fonction d'une technique particulière et non de l'objectif prioritaire. Même s'ils sont capables d'écrire un texte convenablement, certains étudiants peuvent donc échouer à un test à cause de la terminologie spécialisée qui y est utilisée. C'est pourquoi certains professeurs voudraient réduire l'importance qu'on accorde aux questionnaires pour en consacrer davantage aux textes et au progrès individuel.

C) Orientation négative de l'évaluation

Tous les professeurs sont d'accord sur l'extrême importance de la correction systématique et de l'évaluation des textes écrits. Ils craignent cependant que ce type d'évaluation ne paraisse négative à

l'étudiant qui est toujours pénalisé lorsqu'il rédige. Il faudrait trouver un système de correction qui permette d'accorder des points plutôt que d'en enlever.

D) Performance minimale

On sait que le cours vise à sanctionner l'atteinte d'une performance minimale. Ceci a deux désavantages selon les professeurs. D'une part, il ne motive pas assez les étudiants les plus forts qui peuvent se contenter d'un rendement médiocre au lieu de viser l'excellence. D'autre part, il ne tient pas officiellement compte de l'effort fourni par les plus faibles. Il n'y a pas de politique départementale officielle qui favorise l'évaluation individuelle. Par contre, les professeurs du département s'occupent des cas les plus faibles. Plusieurs étudiants qui n'ont pu atteindre la performance minimale à cause de leur faiblesse au point de départ, mais qui ont fait des progrès importants au cours de la session, sont ainsi "rachetés". Ils passent à d'autres cours de français où les professeurs ont été mis au courant de leurs difficultés. Comme les classes sont hétérogènes, il semble normal que l'évaluation soit souple et individualisée. Si cette formule était généralisée, elle obligerait le professeur à suivre ses étudiants individuellement et à faire un dossier pour chacun d'eux. Ces exigences sont matériellement impossibles quand on a des classes de trente étudiants et qu'on doit corriger une vingtaine de travaux par étudiant au cours de la session. Malgré tout, les professeurs voudraient augmenter le pourcentage

accordé au travail personnel, tout en maintenant la performance minimale, performance qui est nécessaire pour que l'étudiant puisse s'adapter aux exigences de la société.

3.8.10 - LA CLIENTELE

Composée de tous les étudiants de première année. Cours peu efficace pour une partie des étudiants.

On a vu que le cours de FRA 902 s'adresse à tous les étudiants qui entrent en première année. Les professeurs trouvent important qu'un cours de français normatif soit obligatoire pour tous les étudiants, jusqu'à ce que le français connaisse un meilleur statut dans la société.

Le cours de FRA 902 s'adresse habituellement à l'étudiant moyen et voudrait amener une clientèle hétérogène à un même niveau de connaissance du français. S'il y réussit avec 80% de la clientèle, il est inefficace pour certains étudiants très forts qui arrivent bien préparés par le secondaire et qui ont l'impression de perdre leur temps dans le cours. Les professeurs croient qu'il serait bon que ces étudiants puissent suivre un cours exclusivement axé sur la linguistique. Le cours est également mal adapté pour certains étudiants très faibles qui n'arrivent pas à rattraper la majorité. Ces étudiants échouent au cours et doivent

s'inscrire à un autre cours de FRA 902, dit "de reprise" qui revoit, en les simplifiant, les éléments essentiels du cours de la session précédente.

Les professeurs souhaiteraient pouvoir dépister ces étudiants faibles dès leur inscription au collège. On leur offrirait alors un cours supplémentaire, adapté à leurs besoins. Ces étudiants proviennent habituellement d'un milieu socio-économique défavorisé ou ont vécu dans un entourage où on ne parlait pas le français (famille, amis, école, ...). D'autres ont de sérieux problèmes de motivation ou souffrent de blocages psychologiques. Les professeurs se demandent même s'il y a encore possibilité de récupérer les cas les plus graves des trois catégories nommées plus haut.

Tous les professeurs déplorent le fait que leurs classes soient "surpeuplées" et voudraient avoir des groupes de vingt étudiants pour pouvoir travailler plus efficacement et individualiser leur enseignement.

3.8.11 - L'EVALUATION DU COURS

Aucune technique scientifique d'évaluation; nécessité d'un encadrement systématique et d'une pratique régulière de l'écrit.

Le département de français n'a aucune technique scientifique pour évaluer l'impact de ses cours. Cependant, les professeurs sont persuadés que le cours de FRA 902 est efficace et qu'il y a un net progrès entre le début et la fin de la session. Ils basent surtout cette affirmation sur la comparaison entre le premier et le dernier texte que l'étudiant doit rédiger individuellement.

Par contre, ce progrès risque d'être éphémère si l'étudiant n'est pas continuellement stimulé. Les professeurs ont en effet remarqué qu'à l'intérieur même du cours les étudiants qui ont réglé une difficulté donnée risquent de refaire la même erreur quelques temps après, lorsqu'ils se concentrent sur de nouveaux problèmes. Le même phénomène se produit lors du cours suivant: les professeurs qui enseignent le cours de roman, qui suit immédiatement le cours de français normatif, trouvent que leurs étudiants ont fait peu de progrès. Ces derniers ont en effet tendance à établir un cloisonnement systématique entre les cours et à ne pas se servir des notions acquises lors de la première session lorsqu'il s'agit de rédiger un texte en deuxième session. Il est alors très important que la qualité du français écrit soit surveillée dans tous les cours et que l'étudiant soit encadré de façon systématique. Il maintient alors ses efforts et prend l'habitude d'être attentif et appliqué. En effet, les professeurs de français qui enseignent aux étudiants de quatrième session trouvent qu'il y a une nette amélioration de la qualité du français dans les travaux qu'ils ont à corriger. L'amélioration du français écrit des étudiants de niveau collégial semble donc reposer sur deux éléments essentiels: la pratique régulière de la

composition et une attention continue accordée à la qualité des textes écrits.

Pour terminer cette entrevue, les professeurs du département de français du collège de Valleyfield ont tenu à souligner que le monde scolaire manque d'instruments d'évaluation adéquats tant pour vérifier l'impact et l'efficacité d'un cours que pour établir avec exactitude la valeur d'un étudiant.

3.9 - CONCLUSION AUX MONOGRAPHIES

L'inventaire constitué par l'équipe RIEFEC a permis d'établir que les interventions pédagogiques les plus articulées de la plupart des professeurs pour améliorer la qualité du français écrit, ont pris la forme de cours de français normatif. Sauf au collège de Sainte-Foy, les étudiants ont été en général invités à réapprendre leur grammaire. Des exposés théoriques leur ont rappelé les principales règles à retenir; des exercices et la rédaction de textes ont permis de les appliquer et ont visé à leur faire développer des automatismes d'écriture.

Y aurait-il une analyse du problème du français écrit sous-jacente à cette pratique pédagogique si généralisée?

Au cours de leur recherche, les membres de l'équipe RIEFEC ont rencontré les professeurs de sept collèges dont l'expérience d'enseignement du français écrit paraissait plus systématique. Au cours de ces entrevues, les professeurs ont eu l'occasion de s'exprimer sur le problème de la langue écrite des étudiants. Pour quelques-uns, c'est une question qui doit être analysée à la lumière des grandes tendances de la civilisation actuelle: les étudiants sont plus encouragés, dans le contexte où ils vivent, à "sentir les choses" qu'à les formuler de façon cohérente et articulée. C'est aussi une situation qui n'échappe pas à l'influence de la famille, des media d'information, de la politique. Mais tous les professeurs interrogés n'hésitent pas à reconnaître que l'école doit assumer sa part de responsabilités face à ce problème. Ils considèrent que le système d'enseignement québécois a été le lieu de réformes nombreuses, mal préparées et mal intégrées; dans ce contexte, il ne faut pas s'étonner devant l'accentuation du problème du français écrit. *C'est le résultat*, selon un professeur, *d'un apprentissage atomisé, désarticulé de la grammaire et des lois qui régissent le discours écrit.* Il affirmera aussi que:

> *... l'absence d'un enseignement cohérent et organique de la grammaire, l'absence d'exercices et de rappels des notions élémentaires sont les principales causes de la piètre compétence des étudiants.*

Et ailleurs:

... les étudiants ne font pas le lien entre la grammaire et les textes qu'ils doivent écrire. Au secondaire, les étudiants ont fait plus de français oral que de français écrit; ils ont étudié la grammaire de façon morcelée. Ils n'ont pas fait beaucoup d'exercices mécaniques, n'ont pas saisi les liens entre les unités du discours.

Dans cette perspective, pour beaucoup de professeurs de français du collégial, l'enseignement de la grammaire apparaît comme une voie importante vers la solution du problème du français écrit et il ne serait pas présomptueux de penser que la plupart des professeurs qui ont choisi de s'y engager partagent cette problématique.

A moins qu'il s'agisse pour eux tout simplement d'une so' d'urgence. Il n'existe pas au collégial une tradition dans l'enseic ment du français écrit. On a toujours pris pour acquis que l'étudiant de ce niveau devait connaître la grammaire et l'orthographe et qu'en principe, il était prêt pour l'étude des grands auteurs. Aussi, devant l'incapacité des étudiants à écrire des textes cohérents, selon une grammaire et une syntaxe correctes, les professeurs sont pressés d'agir. Ils empruntent alors un contenu et une méthodologie à un modèle connu, c'est-à-dire probablement celui qui a présidé à leur propre formation, lorsqu'ils étaient au niveau secondaire.

L'équipe RIEFEC, pour sa part, considère que la problématique qui prétend expliquer le problème du français écrit par une méconnaissance des lois de la grammaire n'est pas sans fondement et justifie certainement des interventions pédagogiques. Mais elle la juge peut-être trop partielle. Car, selon l'équipe RIEFEC, le problème du français écrit est plus qu'un problème de grammaire et d'orthographe. Il doit être situé dans la perspective plus vaste du phénomène de la communication et implique alors des interventions pédagogiques plus complexes. L'équipe RIEFEC présentera son point de vue de façon plus élaborée et tentera de le justifier dans la dernière partie de ce dossier.

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Février 1979

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
7778-107

E D U Q 8170339 C

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'enseignement collégial

C COLLÈGES BOIS-DE-BOULOGNE et LIONEL GROULX

FÉV. 78

R DGEC (service des programmes)

Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial

M

E GEORGES BEAULIEU
CELINE FITTES
FRANCE HEBERT
CELINE MAHEU
MICHEL PAQUIN

C RIEFEC

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

TOME 3

15-3081

E D U Q 8170339 C

TOME 3

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

TOME 3: ANALYSE ET RECOMMANDATIONS

TABLE DES MATIÈRES

TOME 1

Pages

1.0 - PRESENTATION DE LA RECHERCHE 1

1.1 - La présentation générale 2

1.2 - Les objectifs généraux et spécifiques 5

1.3 - La méthodologie de la recherche 10

1.4 - Le déroulement de la recherche 28

2.0 - L'INVENTAIRE 31

2.1 - Introduction 32

2.2 - Les résultats globaux 33

2.2.1 - Les formules pédagogiques adoptées au niveau collégial pour l'amélioration du français écrit 33

2.2.2 - Le cours de français 911 34

2.2.3 - Le cours de français 902 44

2.2.4 - Le cours de français 402 46

Pages

2.2.5 - Les autres formules 48

2.2.6 - Le tableau-synthèse 49

2.2.7 - Les documents d'appoint 51

2.2.8 - Conclusion 51

2.3 - Annexes 54

2.3.1 - Liste alphabétique des collèges qui ont répondu au questionnaire 54

2.3.2 - Identification des démarches normatives 55

2.3.3 - Questionnaire utilisé pour l'enquête 66

TOME 2

3.0 - LES MONOGRAPHIES DES EXPERIENCES PLUS STRUCTUREES 1

3.1 - La présentation générale des monographies 2

3.2 - Le collège André-Grasset 4

3.3 - Le collège Bois-de-Boulogne 10

3.4 - Le collège de Maisonneuve 172

3.5 - Le collège Lionel-Groulx 181

3.6 - Le collège de l'Outaouais 217

3.7 - Le collège de Sainte-Foy 237

3.8 - Le collège de Valleyfield 248

3.9 - Conclusion aux monographies 267

Pages

TOME 3

4.0 - ANALYSE CRITIQUE DES DIVERSES EXPERIENCES OU AMORCE D'UNE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL 1

4.1 - La théorie de la communication 3

4.2 - De la théorie de la communication à la pratique de l'enseignement du français écrit 8

4.3 - Vers la construction de patterns d'enseignement du français écrit 12

4.4 - Deux orientations: la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement 15

4.5 - Des patterns pédagogiques propres au niveau collégial 23

4.6 - Conclusion 26

4.7 - Appendice: Notes de recherche sur des interventions pédagogiques relatives aux composantes de la communication 28

5.0 - RECOMMANDATIONS DU GROUPE RIEFEC 69

5.1 - L'état de la question 70

5.2 - Les recommandations 73

5.2.1 - Une politique de la langue au collège 73

5.2.2 - L'instauration d'une pédagogie corrective 76

5.2.3 - La recherche et l'expérimentation 79

4

ANALYSE CRITIQUE DES DIVERSES EXPÉRIENCES

Amorce d'une réflexion sur l'enseignement du français écrit au collégial

L'inventaire des différentes pratiques pédagogiques adoptées pour favoriser l'amélioration du français écrit des étudiants a mis en relief le fait que la grammaire constitue l'objet spécifique de l'enseignement de la plupart des professeurs. Cette constatation ne suffit pas; il faut encore pouvoir saisir la place et le sens que la grammaire prend dans les stratégies d'enseignement qui ont été élaborées. A ce sujet, on peut dégager deux orientations des diverses expériences exposées dans le premier tome de la présente publication. La première considère la grammaire comme une discipline pour l'esprit qui trouve, en soi, sa propre fin[17]; la seconde, comme une connaissance dont la fonction est de faciliter la communication.

---

17 A ce sujet, voir G. Rondeau, *Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, Montréal, C.E.C., p. 47.

4.1 - LA THEORIE DE LA COMMUNICATION

La position de l'équipe RIEFEC face à l'enseignement du français normatif repose sur des réflexions alimentées par la théorie de la communication de R. Jakobson[18]. Aussi convient-il, au point de départ, d'exposer les grandes lignes de cette théorie pour que lecteur puisse mieux juger des options pédagogiques qu'elle a suscitées.

Le *Dictionnaire de linguistique* définit la communication comme "le fait qu'une information est transmise d'un émetteur à un récepteur"[19]. Le transfert de cette information s'opère au moyen d'un message qui prend forme à travers un code. Comme on le voit, plusieurs éléments sont impliqués dans un processus de communication. Ils sont tous influencés par le contexte dans lequel il s'établit. Le schéma suivant (schéma 1) permet de visualiser le phénomène de la communication écrite. Quelques définitions permettront ensuite d'expliciter le sens des divers concepts qui servent à en décrire le fonctionnement.

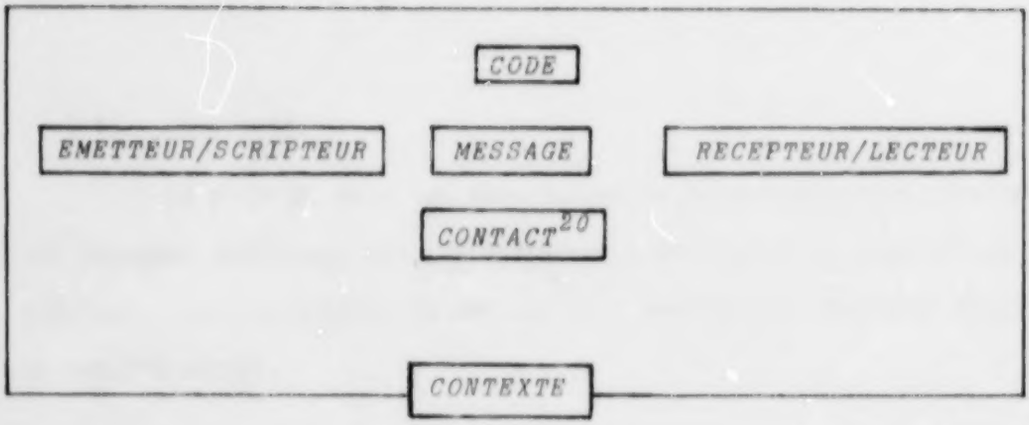
---

18 R. Jakobson, *Essai de linguistique générale*, Points, Ed. Minuit, 1963, p. 214.

19 J. Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973. Sauf lorsqu'on indique une référence différente, les définitions qui servent à illustrer ce qu'est la communication sont tirées directement ou adaptées à partir de ce dictionnaire.

SCHEMA I

PROCESSUS DE LA COMMUNICATION



A) Le code

Le code constitue le stock dans lequel l'émetteur choisit les unités (phonèmes et morphèmes) nécessaires à la construction du message. Il comprend aussi l'ensemble des règles selon lesquelles il est permis de combiner ces unités entre elles[21]. C'est donc un ensemble cohérent d'éléments interdépendants, un système de signes. Aussi, la langue permet-elle de construire un nombre infini de messages à partir d'un nombre fini de règles. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici c'est la manifestation écrite de la langue, le code écrit. On peut le

---

20 Le contact est une notion introduite dans le schéma de la communication par R. Jakobson. Il signifie un canal physique et une connection psychologique entre le destinataire et le destinateur. R. Jakobson, *Essai de linguistique générale*, Points, Ed. Minuit, 1963, p. 214.

21 G. Mounin, *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1968, pp. 97-100.

définir comme un "sous-système linguistique arbitraire et convenu par lequel on transcrit ou l'on traduit un message"[22]. Dans le texte qui suit, lorsqu'on parlera du code, il s'agira du code écrit et non du code oral.

B) Le message

Le message, pour les théoriciens de la communication, désigne une séquence de signaux qui correspondent à des règles de combinaison précises. La transmission du message de l'émetteur au récepteur établit un rapport social.

C) L'émetteur

L'émetteur est à la source du message. Il sélectionne à l'intérieur du code un certain nombre de signes qui lui permettent de donner forme à son message. Lorsque la communication se fait par écrit, l'émetteur est un scripteur.

D) Le récepteur

Le récepteur est le destinataire du message. Il doit, pour le recevoir, effectuer une opération de décodage. En situation de communication écrite, le récepteur est un lecteur.

---

22 Collectif, *Travaux pratiques de grammaire structurale du français moderne*, Paris, Centre de documentation universitaire, 1969, p. 6.

Pour que la communication s'établisse, il faut donc que l'émetteur et le récepteur possèdent en commun, en tout ou au moins en partie, le code qui sert à la composition du message.

Enfin, la communication se situe toujours dans un contexte. il faut entendre par là "à la fois l'entourage physique et social où la communication prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre et les événements qui ont précédé l'acte d'énonciation"[23]. Cet ensemble de circonstances qui entourent le phénomène de la communication et que nous désignons ici par le terme de "contexte" est de plus en plus appelé, par les linguistes modernes, "la situation du discours". Ceux-ci réservent le terme "contexte" à "l'entourage strictement linguistique d'un élément"[24], à ce que nous désignerons comme "le contexte immédiat du message". Cependant, puisque nous avons employé jusqu'ici la terminologie de Jakobson, nous maintiendrons l'utilisation du terme "contexte" dans le sens de "situation du discours". Dans cette perspective, le contexte influence le type d'utilisation du code et les types de rapports entre l'émetteur et le récepteur. Il détermine aussi le type de message constitué.

---

23 Todorov et Ducrot, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972, p. 417.

24 Ibid.

Dans le cas des étudiants, les contextes peuvent être scolaires et se référer aux situations concrètes d'écriture que propose l'acte pédagogique. Ils peuvent être personnels et renvoyer, par exemple, à une situation d'interaction sociale spécifique. Ainsi une lettre d'affaires pour une étudiante de techniques de secrétariat s'inscrit dans un contexte scolaire et est en relation avec son futur contexte de travail. Nous pouvons de plus étendre la notion de contexte à une situation sociale et plus générale à l'intérieur de laquelle apparaissent diverses formes de communication. Il s'agit alors du contexte social qu'on peut caractériser par les divers traits culturels d'un groupe social ou ethnique à l'intérieur duquel se développent les communications. Ainsi, selon la région où ils habitent, les étudiants communiquent à l'intérieur d'un contexte unilingue ou bilingue, etc.

Lorsque la communication s'établit, les éléments composants que nous venons de définir entrent en rapport les uns avec les autres: un message se transmet d'un émetteur à un récepteur lesquels possèdent en commun le code nécessaire au codage et au décodage du message. C'est pourquoi, on peut dire que le processus de la communication constitue un système. Dans cette perspective, chaque élément de la communication ne prend un sens qu'analysé dans sa relation avec les autres.

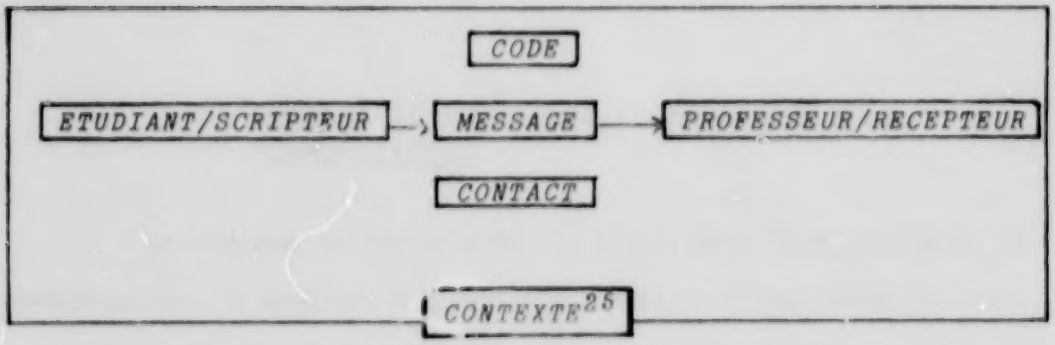
4.2 - DE LA THEORIE DE LA COMMUNICATION A LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT

4.2.1 - ECRIRE ET LIRE: DEUX ACTES DE COMMUNICATION

L'étudiant qui écrit est engagé dans un processus de communication. Il est le scripteur qui, à l'aide du code, produit un message. Dans un contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, on peut considérer que le récepteur est soit directement, soit indirectement, le professeur. Ce dernier fait également partie du contexte de par son rôle de correcteur et d'évaluateur. A ce titre en effet, il ne peut manquer d'influencer l'étudiant en situation d'écriture (cf. schéma 2).

SCHEMA 2

PROCESSUS DE COMMUNICATION DE L'ETUDIANT EN SITUATION D'ECRITURE

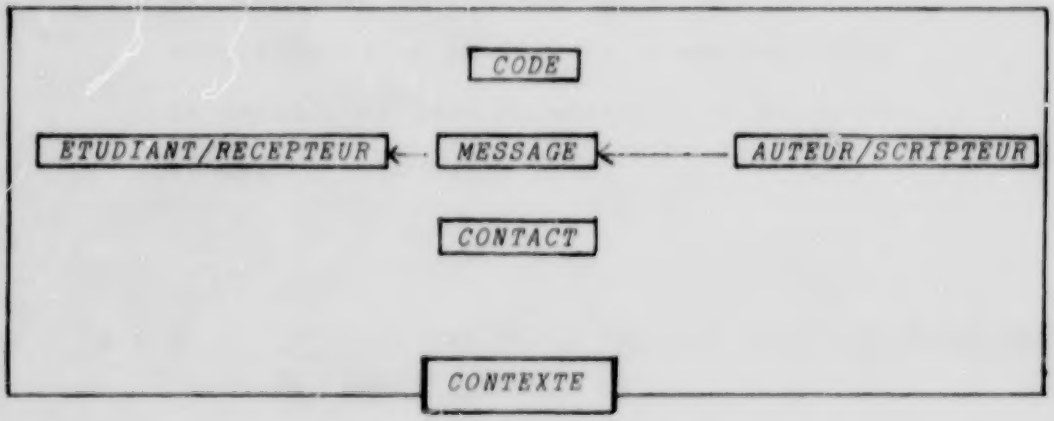


25 Dans les schémas qui suivent, le contexte implique à la fois le contexte immédiat du message, le contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, et le contexte social.

L'étudiant qui lit est aussi engagé dans un processus de communication (cf. schéma 3). Il joue alors le rôle de récepteur. A l'aide du code, il déchiffre un message produit par un émetteur. Dans un contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, l'émetteur ou le scripteur peut être un auteur littéraire ou scientifique, journalistique, etc.

SCHEMA 3

PROCESSUS DE COMMUNICATION DE L'ETUDIANT EN SITUATION DE LECTURE



4.2.2 - LE SENS DU CODE DANS LE PROCESSUS DE LA COMMUNICATION

Le problème du français écrit, c'est, dans le processus de la communication, le problème de l'utilisation et de l'importance du code grammatical et orthographique dans l'émission ou la réception des messages.

Or, on a rappelé plus haut que la communication constituait un système. Ce qui nous permet d'affirmer que:

> *Quand le processus de communication se met en marche, le code ne prend sens qu'en fonction de l'émetteur ou du récepteur qui l'utilise pour constituer ou décoder un message. Dans le processus de communication que l'étudiant amorce lorsqu'il écrit ou lorsqu'il lit, le code ne peut être isolé des rapports nécessaires qu'il entretient avec l'émetteur ou avec le récepteur, avec le message et avec le contexte de la communication.*

4.2.3 - IMPLICATIONS DE LA THEORIE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT

Dans cette perspective, toute tentative pour améliorer le français écrit ne peut ignorer les composantes qui entrent en jeu avec le code dans le processus de communication. L'apprentissage du code peut-il être efficace, par exemple, si la démarche pédagogique que l'on adopte ne tient pas compte des dispositions affectives et des attitudes intellectuelles de l'étudiant en situation de lecture ou en situation d'écriture? L'apprentissage du code peut-il être efficace si l'on ne propose

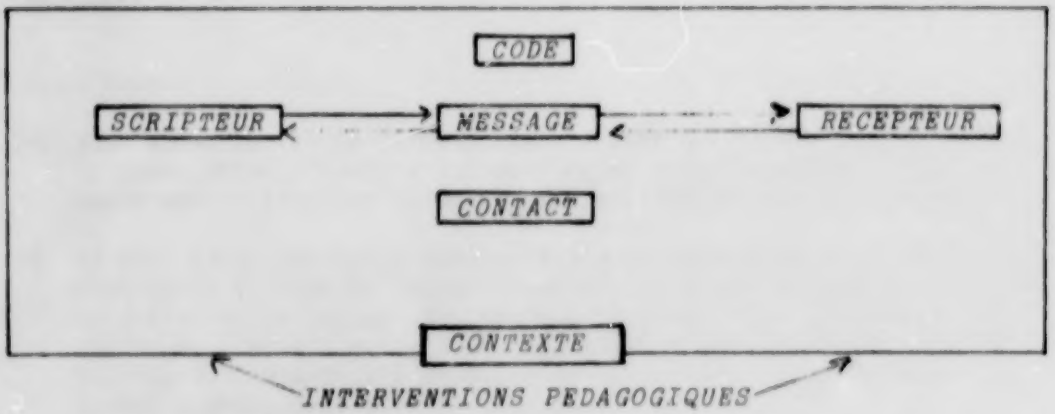
Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

pas par exemple à l'étudiant de l'utiliser pour constituer ou décoder des messages significatifs pour lui? ... si les contextes d'écriture ou de lecture ne respectent pas les intérêts et besoins des étudiants? En réalité, il importe que chacune des composantes (émetteur ou récepteur, code, message, contexte) qui entrent dans le processus de communication soit à divers titres prise en considération dans les interventions pédagogiques qui visent à améliorer le français écrit des étudiants.

Le schéma qui suit réunit dans un seul graphique le processus de communication dans le cas où l'étudiant est tour à tour scripteur et récepteur. Il permet de saisir dans toute sa complexité ce qu'est l'objet d'action du professeur et de comprendre qu'au-delà du français écrit, c'est non seulement le code mais tout le processus de communication que ses interventions viseront à améliorer.

SCHEMA 4

PROCESSUS DE LA COMMUNICATION



4.3 - VERS LA CONSTRUCTION DE PATTERNS D'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT [26]

Les interventions pédagogiques qui cherchent à rendre l'étudiant plus à l'aise dans son rôle d'émetteur ou dans son rôle de récepteur, qui veulent favoriser l'apprentissage du code, la formulation ou le décodage des messages, peuvent être multiples. On n'a qu'à jeter un coup d'oeil rapide sur le schéma présenté en page 8 pour s'en rendre compte. On y énumère un certain nombre d'interventions qui constituent en réalité des objectifs d'enseignement. Ce tableau n'est pas exhaustif et ne présente que très succinctement ces interventions. C'est pourquoi nous avons cru pertinent d'expliciter en appendice[27] les quelques interventions possibles. Pour illustrer nos propos, nous aurons recours, dans cette partie, aux expériences d'enseignement du français écrit présentées dans le second tome de la présente publication. Le lecteur pourra en même temps mieux saisir les implications d'une pédagogie qui se veut à la fois centrée sur l'étudiant comme émetteur et comme récepteur et sur l'apprentissage du code, l'élaboration et le décodage de messages.

---

26 Nous avons choisi le terme *pattern* plutôt que *modèle* pour éliminer la connotation d'exemplarité accolée au vocable modèle. Nous nous conformons d'ailleurs au modèle des dictionnaires: *Le Petit Robert*, ...

27 Si nous renvoyons cette explicitation en appendice, c'est tout d'abord parce qu'elle est assez élaborée, et qu'en ce sens elle risque de distraire le lecteur du cheminement global que lui propose ce chapitre. Par ailleurs, elle constitue un développement plus spécialisé qui intéressera probablement davantage les professeurs de français préoccupés par ces questions.

La stratégie pédagogique mise au point par un professeur ne pourra, bien entendu, tenir compte de toutes les possibilités d'intervention exposées en appendice. Selon l'analyse qu'il fera des besoins de ses étudiants, il décidera de centrer ses efforts pédagogiques sur un élément dans le processus de communication (l'émetteur par exemple) sans pour autant négliger les autres complètement. Cette option pourra se manifester par la poursuite d'objectifs pédagogiques plus nombreux ou plus importants concernant le rôle de l'étudiant comme émetteur. Mais le professeur interviendra aussi de façon complémentaire, par rapport à l'apprentissage du code, par rapport au récepteur, etc.

Nous n'aborderons pas dans le cadre de ce chapitre la question importante de la méthodologie ou des "modes" d'interventions. Contentons-nous de souligner que ceux-ci devraient favoriser chez les étudiants des expériences de communication qui respectent et exploitent leurs contextes familiers et habituels d'interaction (c'est-à-dire par exemple, les faire écrire sur des sujets qui les concernent, etc.).

Pour chacune des composantes du processus de communication (émetteur, récepteur, code, message), le professeur pourra choisir une ou plusieurs techniques d'intervention. Celles-ci seront adoptées en fonction des objectifs poursuivis et des besoins des étudiants. La configuration finale que présentera la stratégie pédagogique du professeur pourra donc prendre de multiples formes.

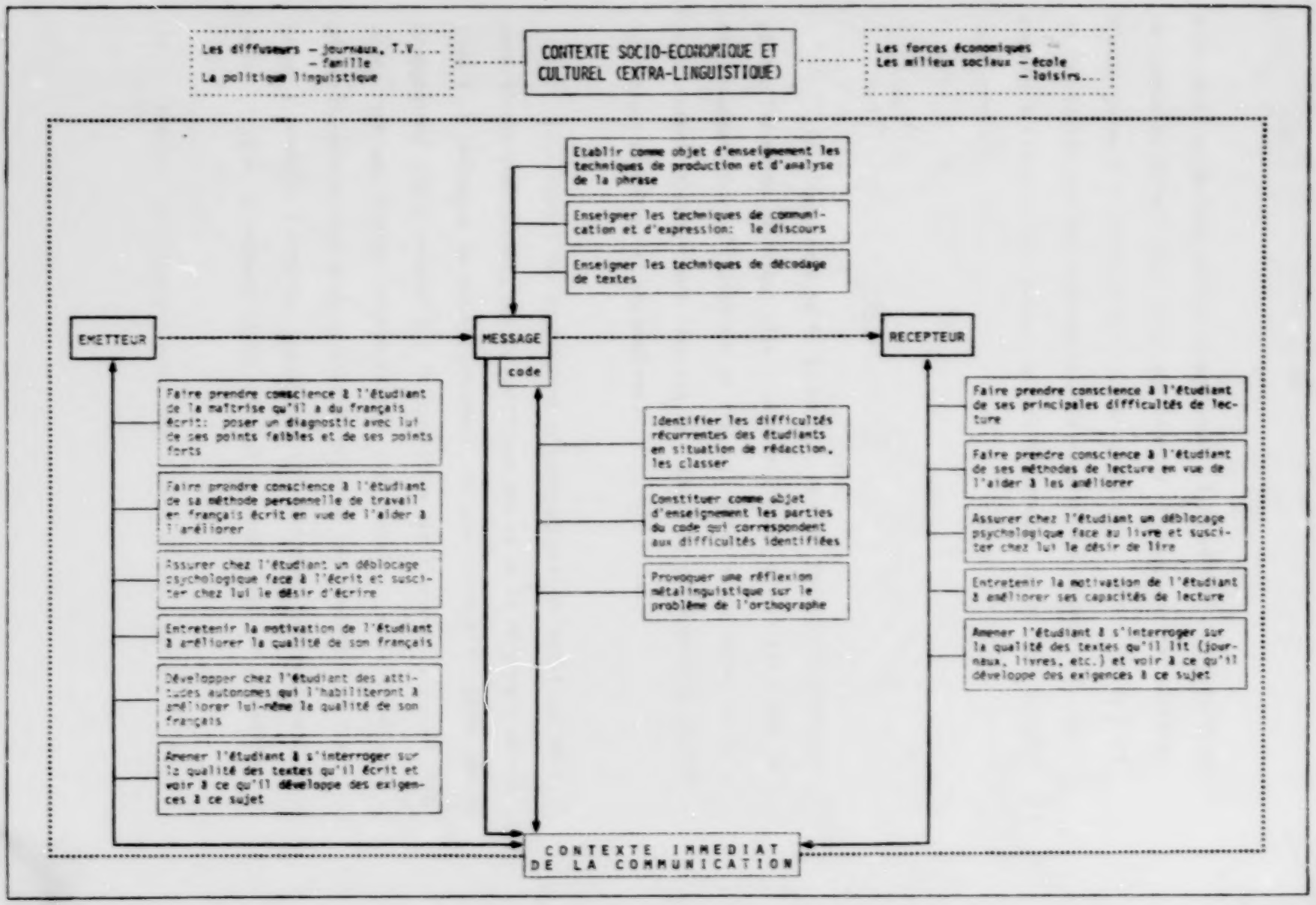
4.4 - DEUX ORIENTATIONS: LA PEDAGOGIE CORRECTIVE ET LA PEDAGOGIE DE PERFECTIONNEMENT

Le pattern pédagogique global mis au point par un professeur traduit entre autres ses intentions par rapport aux orientations qu'il entend adopter face à ses étudiants. Celles-ci peuvent s'inscrire dans une perspective corrective ou dans une perspective de perfectionnement ou se situer quelque part sur le continuum entre ces deux pôles.

Pour pouvoir situer et analyser dans cette perspective l'orientation qui se dégage d'un pattern d'enseignement du français écrit, il convient d'abord de définir ce qu'il faut entendre par pédagogie corrective et pédagogie de perfectionnement.

Pour éclairer nos définitions, nous nous référerons à deux expériences d'enseignement du français écrit exposées dans le troisième chapitre de ce rapport. Nous montrerons comment l'expérience du cégep de l'Outaouais semble se rattacher à une pédagogie de type correctif, alors que celle du cégep de Sainte-Foy s'apparente plutôt à une pédagogie de perfectionnement. Nous illustrerons comment, à partir du schéma de la communication, il est possible d'analyser ces deux expériences et de dégager de l'ensemble des interventions qui les caractérisent l'orientation pédagogique propre à chacune d'elles. Il ne s'agit pas de confronter ici les stratégies des professeurs impliqués dans ces expériences à un schéma théorique qui, de toute façons, a été complètement étranger à la

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES POSSIBLES
PAR RAPPORT AUX COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION



mise en forme de leur projet pédagogique. Il s'agit plutôt d'éprouver ce schéma et de voir quel éclairage nouveau il jette sur les pratiques d'enseignement du français écrit. Ce schéma permet alors une lecture de la réalité que les responsables des expériences pédagogiques qui servent à illustrer nos propos ne sont évidemment pas obligés de partager.

4.4.1 - LA PEDAGOGIE CORRECTIVE

En s'inspirant de A. Bonboir[28], on peut définir la pédagogie corrective comme celle qui vise à combler l'écart qui existe entre le comportement réel de l'étudiant en français écrit au collégial et le comportement attendu comme résultat de l'étude de cette matière durant les études primaires et secondaires.

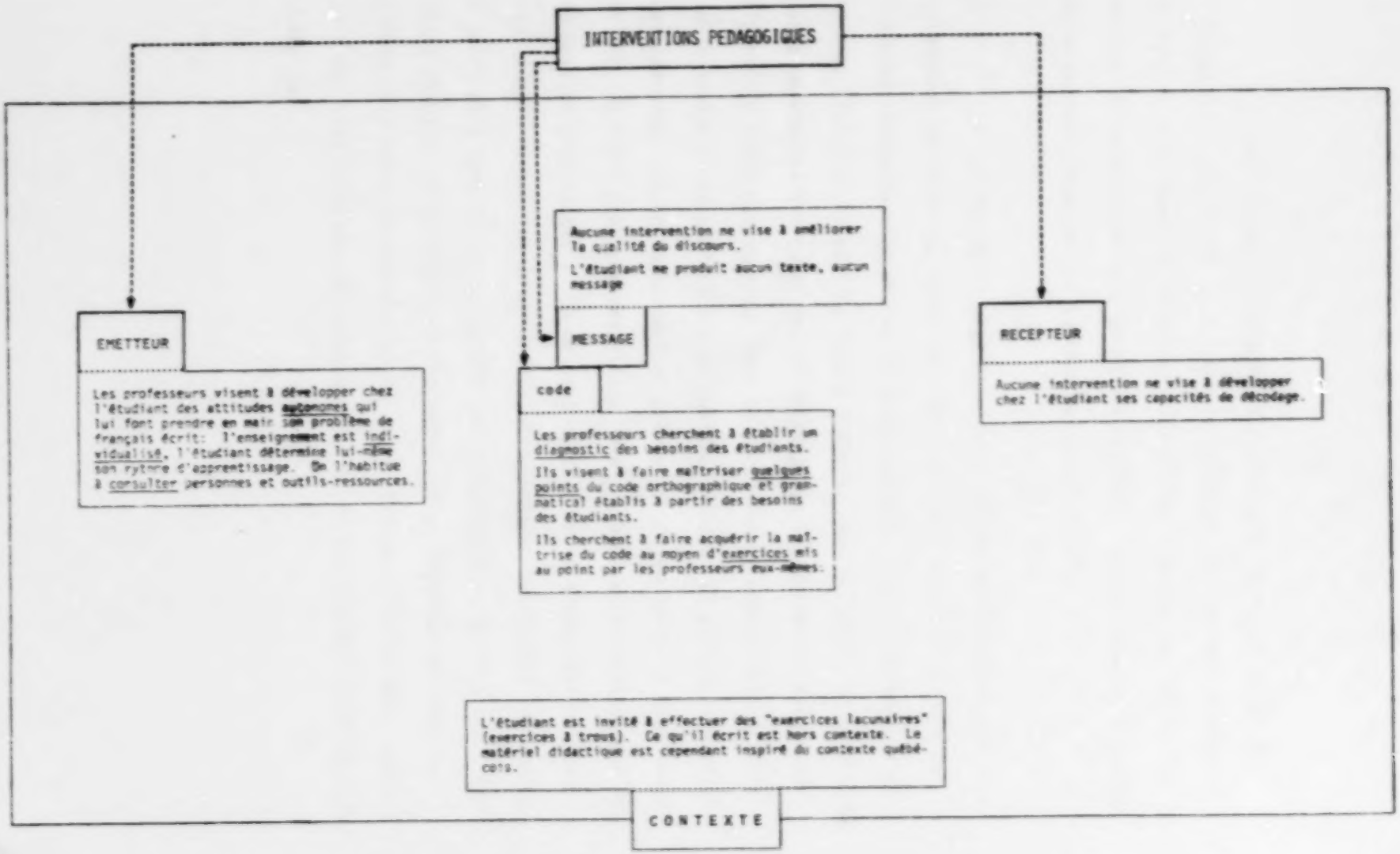
La plupart des expériences d'enseignement correctif que nous connaissons sont plutôt, sur le continuum qui va de la pédagogie corrective à la pédagogie de perfectionnement, de type correctif. Cette option pédagogique semble reposer sur la conviction que l'apprentissage du code a été raté aux niveaux inférieurs de l'enseignement. Aussi les projets pédagogiques que nous pouvons considérer comme appartenant à ce type ont-ils tendance à accorder beaucoup d'importance à l'apprentissage du code. Tout en maintenant cette orientation, une pédagogie corrective

---

28 A. Bonboir, *La Pédagogie corrective*, Coll. S.U.P., Paris, P.U.F., 1970.

doit être consciente que le problème du français écrit implique d'autres réalités si on le considère dans le processus de communication, et doit manifester, dans une démarche intégrée, d'autres préoccupations: par exemple, les dispositions affectives et intellectuelles de l'étudiant face à l'écriture et à la lecture, ses problèmes dans la constitution ou le décodage des messages, etc. Elle agirait ainsi sur plusieurs des facteurs qui influencent la qualité du français écrit des étudiants et favoriserait ainsi une amélioration plus rapide de leur langue.

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI SE RATTACHENT A UN PATTERN CORRECTIF: celles du CEGEP DE L'OUTAOUAIS*



* Nous ne présentons pas ici l'expérience du cégep de l'Outaouais comme un modèle à suivre, mais comme une illustration d'un ensemble d'interventions qui se rattachent à un pattern de pédagogie corrective. Il en est de même pour l'expérience du cégep de Sainte-Foy (cf. prochain tableau) qui, elle, réfère à un pattern de perfectionnement.

L'expérience d'enseignement du français écrit du cégep de l'Outaouais n'adopte pas un pattern de pédagogie strictement correctif au sens où nous venons d'en parler. Elle n'en illustre pas moins l'orientation pédagogique vers un pôle correctif. Voyons comment le schéma de la communication met en lumière cette orientation.

Le tableau de la page précédente permet de remarquer que l'enseignement correctif au cégep de l'Outaouais est centré à la fois sur l'apprentissage du code et sur le développement, chez l'émetteur, d'attitudes positives et actives face à l'écrit. Par ailleurs, on ne cherche pas à développer ses capacités de décodage et l'étudiant en situation d'écriture n'est pas impliqué dans un processus de communication véritable puisqu'il ne produit pas de messages réels. Il effectue en effet des exercices qui se rapportent en grande partie au contexte dans lequel il vit, mais qui sont par définition hors contexte et ne constituent pas un message significatif. On ne peut donc juger de façon systématique dans quelle mesure les interventions pédagogiques pratiquées influencent à court et à long terme la qualité des communications écrites que l'étudiant établit. L'enseignement correctif qui se pratique au cégep de l'Outaouais reste intéressant parce qu'il attaque au moins deux fronts à la fois: les attitudes de celui qui écrit, et son apprentissage du code comme tel.

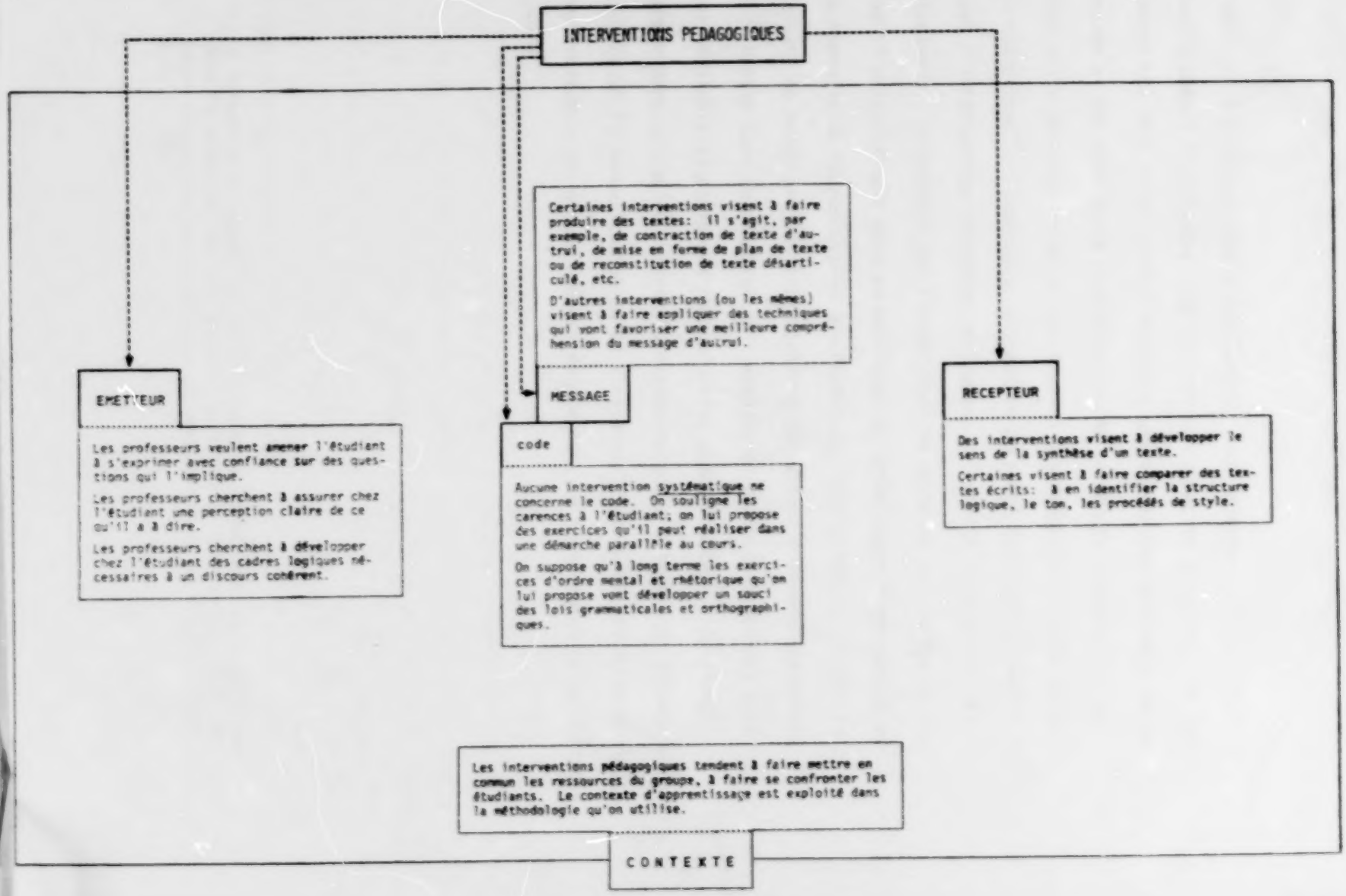
4.4.2 - LA PEDAGOGIE DE PERFECTIONNEMENT

La pédagogie de perfectionnement ne considère pas l'apprentissage du code comme l'élément-clef d'une démarche visant à l'amélioration de la communication. Elle consentira à y revenir lorsque les circonstances l'exigeront; mais elle visera surtout à pousser plus loin la compréhension de certaines normes d'écriture et à développer chez les étudiants leurs capacités d'expression et leurs possibilités de communiquer de façon plus efficace, plus cohérente. C'est une pédagogie qui se préoccupera surtout de l'étudiant comme émetteur ou comme récepteur et de la constitution ou du décodage de messages significatifs pour l'étudiant; la méthodologie employée tiendra compte des contextes habituels ou familiers de communication des étudiants.

Selon les responsables mêmes de l'enseignement du français au cégep de Sainte-Foy, leur expérience relève de la pédagogie de perfectionnement. Analysés à la lumière du schéma de la communication, les différents types d'intervention qu'ils pratiquent tiennent effectivement compte des différentes composantes du processus de la communication, dans une perspective de perfectionnement (voir la description de l'expérience du cégep de Sainte-Foy dans le troisième chapitre, 3.7).

Le tableau de la page suivante permet de constater que les professeurs du cégep de Sainte-Foy ne se préoccupent pas de façon systématique de l'apprentissage du code: s'ils remarquent que les étudiants manifestent de fortes carences en orthographe et en grammaire, ils leur suggèrent des

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI SE RATTACHENT A UN PATTERN DE PERFECTIONNEMENT: celles du CEGEP DE SAINTE-FOY



exercices à effectuer individuellement. Leur démarche vise surtout le développement d'attitudes intellectuelles (capacité d'analyse, de synthèse) qui vont permettre à l'étudiant une expression cohérente de sa pensée et une plus juste compréhension de la pensée d'autrui. C'est dans cette perspective qu'on lui propose des exercices d'ordre mental et rhétorique[29]. Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure ce type d'intervention influence réellement la qualité du discours des étudiants. Le rapport sur l'expérience du cégep de Sainte-Foy ne dit pas si effectivement on a pu améliorer de cette façon l'expression et la capacité de communication des étudiants. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les interventions qui visent à rendre l'étudiant plus habile dans le décodage ou l'analyse de textes, le mettent dans une véritable situation de communication avec un auteur. On tient compte dans ce cas du contexte d'apprentissage à l'intérieur duquel s'effectue la communication qu'on vise à améliorer. En effet, on exploite les ressources du groupe qui est engagé dans ce cheminement de perfectionnement.

---

29 On trouvera en appendice une critique de la méthodologie employée dans la démarche des professeurs du cégep de Sainte-Foy, dans le texte *Enseigner les techniques de communication et d'expression*, 4.7, p. 28).

4.5 - DES PATTERNS PEDAGOGIQUES PROPRES AU NIVEAU COLLEGIAL?

La pédagogie corrective comme la pédagogie de perfectionnement ou toute forme de pédagogie qui se situe entre les deux semble avoir une place au niveau collégial.

Idéalement, on peut penser que les étudiants devraient être prêts pour une expérience de perfectionnement en français écrit, lorsqu'ils arrivent au niveau collégial. Mais tous les étudiants ne peuvent accéder immédiatement à un tel programme d'enseignement. On devrait d'abord prévoir pour un grand nombre d'entre eux une étape de récupération durant laquelle ceux-ci referaient un apprentissage de base centré sur le code et sur le développement de leurs habiletés en tant qu'émetteurs ou en tant que récepteurs.

Devant cette nécessité, certains professeurs préféreront introduire malgré tout les étudiants dans une démarche de perfectionnement qui, selon eux, correspondrait davantage aux exigences du niveau de l'enseignement collégial. En ne tenant pas compte des besoins réels des étudiants, et en les confrontant à des exigences auxquelles ils ne peuvent pas répondre, on prend peut-être le risque d'accroître leur résistance face à l'écriture, à l'expression de soi et à la communication.

Il semble au contraire que le collège pourrait constituer le lieu "de la dernière chance" et donner l'occasion ultime à un étudiant de réapprendre - ou d'apprendre - les notions de base en français écrit. Ce serait le préparer à entrer plus facilement dans une expérience de perfectionnement.

Il semble aussi que l'enseignement correctif aux étudiants les plus faibles pourrait leur éviter d'être victimes, une fois sur le marché du travail, d'une discrimination fondée sur la maîtrise du français écrit.

Enfin, l'enseignement correctif pourrait avoir plus d'importance qu'on ne le croit au niveau collégial. Une étude statistique de données concernant le rendement scolaire des étudiants du cégep Bois-de-Boulogne permet de ne pas écarter complètement l'hypothèse que les carences d'un étudiant en français écrit peuvent hypothéquer ses résultats scolaires globaux. Cette hypothèse devrait être vérifiée auprès d'une population plus nombreuse et plus variée et selon une méthodologie rigoureuse. Si elle était confirmée, elle suffirait à justifier le recours, au niveau collégial, à une pédagogie corrective. Celle-ci en effet permet aux étudiants de développer leurs possibilités d'exploitation d'un instrument d'analyse et de communication qu'ils devront utiliser pour longtemps encore: la langue écrite. Elle assure donc aux étudiants faibles en français des chances de réussite identiques à celles des autres étudiants (tant en français que dans les autres matières) et permet ainsi d'éviter une sélection scolaire indirectement basée sur une sélection

linguistique.

On peut penser que l'enseignement correctif comme tel est conjoncturel et qu'un jour, lorsqu'aux niveaux inférieurs de l'enseignement, on aura mis au point de nouvelles approches pédagogiques, il ne sera plus nécessaire de le pratiquer au collégial. Il faut cependant reconnaître qu'actuellement ce pattern pédagogique est essentiel pour un grand nombre d'étudiants. En même temps, d'autres formes de pédagogies intermédiaires, qui intègrent à la fois la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement, devraient être pratiquées, de même qu'une pédagogie carrément de perfectionnement. Le niveau collégial serait ainsi le lieu où l'on essaie moins de satisfaire à des normes que de répondre aux besoins nécessairement diversifiés des étudiants.

4.6 - CONCLUSION

Les linguistes nous rappellent que la langue est un phénomène qui évolue constamment[30]. Telle qu'elle se présente aujourd'hui, elle est un produit de l'histoire et demain, bien après l'usage, les académiciens consacreront l'emploi de telle formule ou de telle orthographe que l'on considère aujourd'hui "erronée". Plusieurs spécialistes[31] de la langue estiment que le système actuel a "fait son temps" et qu'il faut aller vers une "révolution orthographique". D'autres proposent des projets de réforme comme par exemple la suppression ou la réduction des incohérences ou des caprices orthographiques que s'est permis la langue avec le temps[32]. C'est donc que les lois de la grammaire et les conventions de l'orthographe ne sont pas complètement fondées sur une logique rigoureuse et inattaquable.

Mais il faut se rendre compte que ces réformes impliquent des interventions socio-politiques. Le nombre de celles qui ont avorté depuis le XVIe siècle illustre éloquemment qu'on ne décide pas du jour au lendemain d'adopter une nouvelle orthographe, de simplifier une règle de grammaire ou de réduire les exceptions. Les pédagogues, pour leur part,

---

30 Marcel Cohen, *Histoire d'une langue: le français*, Editions sociales, 1975.

31 Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, *L'Orthographe*, Paris, Maspéro, 1969.

32 René Thimonnier, *Le Système graphique du français*, Paris, Plon, 1967.

ne possèdent que le pouvoir d'indiquer des voies de réforme. Ils sont en quelque sorte condamnés à enseigner la langue telle qu'elle est fixée actuellement car ils constituent de par le rôle social qu'on leur assigne, les garants institutionnels de l'orthographe officielle et des normes grammaticales. Dans cette perspective, ils ne peuvent échapper à leurs responsabilités face aux étudiants alors que la société attend encore de ces derniers une obéissance parfaite aux normes qui régissent la langue. Passer outre à la dimension de leur tâche qui consiste à enseigner la langue, c'est nuire à la formation de leurs étudiants, c'est les rendre incapables de répondre adéquatement aux exigences de leur future vie de travail.

Malgré la résistance que les professeurs rencontrent chez les étudiants dans l'apprentissage de la langue écrite, nous avons voulu montrer qu'à notre avis, des interventions pédagogiques efficaces restent possibles à certaines conditions. Mais on ne doit pas oublier que le problème de la langue ne se réglera pas uniquement par la voie scolaire. La pédagogie que le professeur met au point peut être valable et donner des résultats à la fin de quarante-cinq heures de cours. Mais quel impact réel peut-elle avoir si l'étudiant se retrouve en dehors du collège dans un contexte où la langue n'est pas valorisée? C'est donc dire que d'autres forces doivent intervenir avec les pédagogues pour que le français écrit des étudiants s'améliore.

Evidemment, il faudrait que le français soit valorisé comme langue de travail. Evidemment, il faudrait que le ministère de l'Education

prouve que l'apprentissage de la langue compte parmi ses priorités d'action. En paraphrasant les auteurs du rapport EFEC, on peut dire qu'on a la qualité de la langue que le système d'éducation mérite et que la société mérite.

Mais, plus près de nous, il faudrait que dans le collège même on adopte une politique qui implique la participation des autres professeurs. Les professeurs de français trouveraient là un excellent complément à leurs interventions pédagogiques puisque leurs exigences trouveraient un prolongement dans les autres disciplines. L'attention de l'étudiant serait ainsi constamment alertée et les efforts concertés de tous les professeurs créeraient ce climat de valorisation de la langue qui constitue une des conditions essentielles pour que l'étudiant prenne à coeur ses problèmes de français écrit.

4.7 - APPENDICE A LA QUATRIEME PARTIE: NOTES DE RECHERCHE SUR DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES AUX COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION

Il faut souligner que les pages qui suivent n'ont pas toutes un caractère définitif et que chacun des points abordés n'a pas donné lieu au même développement. Certains textes vont jusqu'à présenter les fondements théoriques d'une intervention pédagogique; d'autres textes ne

font que suggérer des interventions pédagogiques dont le développement est à poursuivre.

4.7.1 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES A L'APPRENTISSAGE DU CODE

> IDENTIFIER LES DIFFICULTES RECURRENTES DES ETUDIANTS EN SITUATION DE REDACTION ET ENSEIGNER LES PARTIES DU CODE QUI CORRESPONDENT AUX DIFFICULTES IDENTIFIEES.

Le professeur qui veut amener les étudiants à développer leur maîtrise du code écrit aurait avantage à prendre d'abord conscience des difficultés d'écriture qu'ils rencontrent. Les interventions pédagogiques qui consistent à sensibiliser l'étudiant en tant que rédacteur ou en tant que lecteur à ses propres problèmes d'écriture ou de lecture[33], impliquent que le professeur a déjà constitué pour lui-même la problématique de son groupe d'étudiants; et celle-ci suppose qu'on a d'abord identifié les difficultés récurrentes des étudiants en situation de rédaction, puis qu'on les a classées, ce qui a permis d'établir un

---

33 Cf. Les interventions pédagogiques auprès de l'étudiant en tant qu'émetteur ou en tant que récepteur.

diagnostic global. La connaissance que le professeur acquiert ainsi de sa clientèle pourrait lui permettre de répondre plus adéquatement à ses besoins.

Parmi toutes les expériences que nous avons analysées, seule celle du cégep de l'Outaouais implique un effort pour cerner au point de départ les principaux problèmes des étudiants en français écrit. Fondée sur la connaissance que les professeurs ont de leur milieu plutôt que sur une investigation rigoureuse de faits, la problématique du cégep de l'Outaouais témoigne d'une volonté d'identifier au point de départ les besoins de la clientèle.

Les professeurs seraient bien inspirés de constituer comme objet de leur enseignement les parties du code qui correspondent aux difficultés de leurs étudiants. Dans cette perspective, ce n'est pas tout le code qui serait l'objet d'apprentissage, mais certaines parties qui, selon le diagnostic du professeur, semblent moins bien maîtrisées. C'est ainsi que les modules ont été constitués au cégep de l'Outaouais. C'est une option pédagogique qui a permis aux professeurs de répondre aux besoins spécifiques de la clientèle. Elle permet au professeur de ne pas submerger l'étudiant de notions inutiles ou superflues.

PROVOQUER UNE REFLEXION METALINGUISTIQUE SUR LE PROBLEME DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA GRAMMAIRE.

La réflexion métalinguistique[34] doit être un élément essentiel d'un scénario d'apprentissage du français écrit. Mais il ne suffit pas de constater sa présence dans une stratégie d'apprentissage; il faut pouvoir évaluer sa place et son rôle. Pour mieux le faire, nous identifierons des positions extrêmes et nous tenterons de situer notre point de vue par rapport à ces orientations. Plusieurs tendances se dessinent à ce niveau. Certains se serviront de la réflexion métalinguistique pour réduire la diversité des situations de communication écrite à une norme, présentée comme un tout homogène relevant de la seule économie de la langue. La métalangue jouera alors un rôle d'autorité. Elle sera réduite à une série de règles à mémoriser et à appliquer de façon mécanique. D'autres, par contre, se serviront de la diversité de la communication écrite pour refuser toute norme. Pour eux, le constat de fait qu'il y a autant de normes (usages linguistiques privilégiés) qu'il y a de variétés de langues[35], sert à refuser l'option qui veut que l'école

---

34 Une réflexion métalinguistique est une réflexion sur la langue (un discours sur le discours). Le métalangage "parle du langage lui-même".

35 Une de ces normes est imposée à l'ensemble de la communauté parce qu'elle est celle de l'élite culturelle.

enseigne, en tant qu'institution, l'usage linguistique qui gouvernera, pour des raisons sociales, la communication écrite des étudiants. Pour eux aussi, les normes qui régissent les différents usages linguistiques sont des blocs homogènes et imperméables. D'où leur refus de toute attitude normative.

Notre façon de percevoir le problème de la nature et du rôle de la réflexion métalinguistique dans un scénario d'apprentissage nous oblige à présenter notre réflexion en deux étapes: la première expliquera pourquoi la réflexion métalinguistique doit précéder l'attitude normative; la seconde précisera le rôle qu'elle doit jouer dans l'appropriation que l'étudiant fera du code écrit.

Nous pensons que le premier rôle de la réflexion métalinguistique est de démystifier le code écrit qui, à cause de son rôle social, prend souvent des dimensions mythiques. Le deuxième rôle serait de clarifier les options linguistiques du scénario d'apprentissage afin que les règles du jeu soient clairement établies.

Le code écrit, et partant toute communication écrite, est souvent perçu par les étudiants comme un élément qui ne fait pas partie de leur univers, comme un phénomène si complexe que tout effort de compréhension est inutile, comme une réalité monolithique et unitaire.

Il nous semble important de présenter le code écrit comme un phénomène que l'on peut observer, analyser, comprendre à partir d'opérations

simples, à tout le moins dans ses aspects essentiels qui relèvent de "l'existence des structures de base communes". De présenter, aussi, ce qu'il a d'irrationnel et d'illogique afin de faire ressortir que les erreurs orthographiques et grammaticales ne relèvent pas uniquement du sujet écrivant, mais aussi du code même.

Cette attitude devrait mener à préciser le niveau de langue écrite visé par le cours[36]. Cela présuppose que ce niveau est présenté non comme la langue écrite, mais comme un des registres d'expression écrite. L'étudiant doit maîtriser ce niveau pour des raisons d'efficacité de communication ou pour des raisons sociales. On doit faire ressortir aussi le fait que la norme présentée n'est pas un bloc homogène: les usages lexicaux particuliers et locaux ne peuvent être mis sur le même pied que l'omission d'un constituant essentiel de la phrase. Ce qui est visé avant tout, c'est l'augmentation de la capacité de communication d'un individu. Ainsi, identifier un régionalisme, le mettre en relation avec un contexte linguistique différent, c'est faire ressortir la validité de l'expression, mais aussi la diversité des situations de communication.

---

36 Il ne faut pas oublier que toute structure sociale impose un usage linguistique auquel se rattachent des privilèges sociaux. Adopter une position de refus systématique par rapport à cette norme n'annihile pas pour autant cette pression sociale. Cette attitude peut même accroître les effets d'une sélection indirectement linguistique qui fait qu'un étudiant qui manifeste des carences graves dans le maniement du code écrit hypothèque l'ensemble de ses résultats scolaires.

Est-ce à dire que le côté fondamental du cours serait de "pallier les handicaps socio-culturels"? Nous ne le croyons pas. Une position comme celle-là fait de l'ensemble du code écrit une sorte de résultante des privilèges de certaines classes sociales. Elle perçoit toutes les contraintes propres au code écrit "comme des phénomènes répressifs". Or, le but principal du cours est d'accroître la capacité de communication et d'expression des étudiants. Les lecteurs assidus des textes d'étudiants de niveau collégial savent bien que parfois les carences sont telles qu'elles sont des limites à la communication écrite.

Il ne faut pas, non plus, perdre de vue que le cours normatif s'inscrit dans une séquence de cours qui comprend aussi un cours de linguistique dont l'un des buts est de remettre en question les préjugés sociaux concernant, entre autres, la beauté de la langue.

A un autre niveau, la réflexion métalinguistique peut jouer un rôle essentiel. Elle doit être, pour l'étudiant, un moyen fonctionnel d'appropriation du code.

> *Il est fondamental que (l'étudiant) apprenne à faire un discours sur le discours et non seulement à accompagner de mots un comportement. En revanche, ce comportement métalinguistique n'implique nullement que l'on passe par les sacro-saintes classifications précodées, ... on peut même dire que la mise en mots*

(personnelle) constitue une meilleure domination du langage [37].

Nous pensons que réduire l'activité métalinguistique des étudiants à la mémorisation de règles est un empêchement à une véritable maîtrise du code. L'étudiant, par une "observation orientée" et une manipulation dirigée du code, doit être capable de créer sa propre métalangue: former ses concepts, découvrir et formuler ses lois, analyser ses comportements linguistiques.

Le meilleur manuel de grammaire ne devrait contenir aucune règle, si ce n'est celles des élèves eux-mêmes [38].

D'autant plus que, dans le cadre d'une pédagogie corrective, le problème majeur est celui du passage de la connaissance de la règle à son application en situation concrète de communication écrite.

Nous avons élaboré ici notre conception de la place et du rôle que devrait jouer, dans un scénario d'apprentissage du français écrit, la réflexion métalinguistique. Il faut rappeler, cependant, que cet élément n'est qu'une des façons d'intervenir dans cette relation complexe que des individus entretiennent avec le code.

---

37 F. François, "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du collectif *Le Pouvoir de lire*, Paris, Casterman, 1975, p. 60.

38 J.-G. Milot et G. Primeau, *Grammaire et orthographe*, C.E.C.M., 1975.

4.7.2 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES A LA FORMULATION DES MESSAGES

> ETABLIR COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT LES TECHNIQUES DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DE LA PHRASE.

A ce niveau, les tendances, les pratiques et les théories foisonnent. La production et l'analyse de la phrase sont en effet des activités-clefs des diverses orientations linguistiques. Nous ne tenterons pas de rendre compte de toutes les tendances qui gouvernent les modes d'apprentissage de la langue écrite. Qu'il suffise, à ce sujet, de rappeler que "ces trente dernières années se sont développés au moins une dizaine de modèles d'analyse grammaticale qui présentent un intérêt général et (qui) ont déjà été appliqués à plusieurs langues"[39]. Nous tenterons, plutôt, d'expliciter notre orientation en la situant par rapport à deux tendances largement répandues.

---

39 Eddy Roulet, *Théories grammaticales, description et enseignements des langues*, Paris, Fernand Nathan, 1972, p. 11.

Cet auteur cite, entre autres, l'analyse en constituants immédiats, l'analyse distributionnelle, la grammaire générative transformationnelle, la syntaxe fonctionnelle.

La première tendance est basée sur l'utilisation des règles et catégories de la grammaire traditionnelle; la seconde, sur l'utilisation des principes et des théories de la linguistique moderne (linguistique générale, grammaire structurale ou transformationnelle).

L'utilisation, par les pédagogues, des catégories et des règles de la grammaire traditionnelle pour la construction d'énoncés ou l'analyse grammaticale de phrases déjà faites posent de sérieux problèmes.

Eddy Roulet identifie quatorze lacunes importantes qui font que "le but implicite des manuels traditionnels, qui est d'apprendre à l'élève à construire des phrases correctes, ne peut être atteint"[40]. Nous ne reprendrons pas intégralement cette critique. Nous signalerons cependant les points qui touchent directement l'analyse des processus réguliers et fondamentaux de la construction de la phrase.

La grammaire et l'analyse grammaticale traditionnelles négligent la syntaxe, insistent surtout sur la morphologie, ne fournissent pas des lois de combinaison de propositions, utilisent des définitions souvent incohérentes, des règles "insuffisamment explicites", cloisonnent les informations grammaticales et négligent l'aspect systématique de la langue. Enfin, elles "adoptent une présentation essentiellement

---

40 Ibid., p. 15.

analytique qui ... est de peu d'utilité pour construire des phrases"[41].

Ces lacunes mettent en relief le fait que la grammaire et l'analyse grammaticale traditionnelles ne sont pas des "auxiliaires satisfaisants" pour l'apprentissage de l'expression écrite. Les lecteurs intéressés à une démonstration rigoureuse des principaux éléments de cette critique liront avec profit le manuel préparé par J.-G. Milot et Gilles Primeau, *Grammaire et orthographe*[42].

Est-ce à dire que nous devrions rejeter tout ce qui provient de la grammaire traditionnelle ou encore toute forme d'analyse logique ou grammaticale? Précisons, pour l'instant, que nous sommes loin de ces positions extrêmes. Cependant, avant d'expliciter notre façon de percevoir ces attitudes, nous allons tracer le profil de la deuxième orientation pédagogique utilisée par le corps professoral, celle qui fait appel aux théories de la linguistique générale et appliquée.

Nous avons déjà noté que plusieurs professeurs interviennent au niveau de la phrase par le biais des descriptions et des théories linguistiques modernes. La grammaire structurale et la grammaire générative transformationnelle sont alors employées comme cadre général de référence.

---

41 Ibid., p. 27.

42 J.-G. Milot et G. Primeau, op. cit.

Nous ne tenterons pas de démontrer toutes les limites de l'utilisation de ces grammaires pour l'enseignement du français écrit. Eddy Roulet le fait, et de façon fort satisfaisante. Cependant, nous préciserons les principales réticences que nous avons à l'égard de l'utilisation systématique de ces grammaires. La première concerne la grammaire structurale. Celle-ci est avant tout un "système d'inventaires", une liste de structures: elle livre peu d'information sur les processus de formation et d'interprétation des phrases. Quant à la grammaire transformationnelle, si elle rend compte de façon fort logique de ces processus, elle pose, par contre, le problème de l'utilisation d'une métalangue abstraite et complexe. Elle a, en effet, recours à un "appareil formel abstrait et si complexe qu'on ne saurait le reprendre tel quel dans l'enseignement, du moins avec les étudiants"[43].

Doit-on, pour autant, négliger les apports fondamentaux de ces théories?

Notre réponse doit tenir compte de deux types d'utilisation possibles de ces théories: l'utilisation dans le cadre d'un enseignement de base de la langue écrite (échelonné sur plusieurs années) et l'utilisation dans le cadre d'une pédagogie corrective. Dans la première perspective, nous croyons que des résultats intéressants pourraient être obtenus, avec des étudiants forts et des maîtres bien préparés, même si

---

43 Eddy Roulet, op. cit., p. 76.

l'on tient compte des réserves exprimées par Eddy Roulet. Les volumes publiés dans la collection dirigée par Jean Dubois et René Lagane (*Comment apprendre le français 3e, 4e, 5e, 6e*) témoignent en effet d'un parti pris pédagogique intéressant[44]. Non seulement les éléments des théories linguistiques sont-ils adaptés à une clientèle étudiante, mais ils sont aussi intégrés à un cadre comprenant, en plus de la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la rédaction.

Par contre, dans le cadre d'un cours de quarante-cinq heures basé sur une pédagogie corrective, il ne saurait être question d'une utilisation systématique de ces théories grammaticales. Pourquoi? Parce que - selon les orientations de cette pédagogie - la production de phrases n'est jamais dissociée de l'expression écrite. Elle s'inscrit dans un contexte plus large, celui de la communication.

De telle sorte que, ce qui nous intéresse, ce n'est pas que l'étudiant puisse décrire les structures de la phrase ou apprendre les lois génératives et transformationnelles qui les gouvernent, mais plutôt qu'il arrive à établir une congruence entre les énoncés qu'il formule et les modèles généraux et abstraits qu'il possède et ce, même s'il n'en est pas conscient.

---

44 Signalons de plus *La Nouvelle grammaire du français* qui relève de la même orientation. Notons, entre autres, cette phrase de l'avant-propos: *... il n'est pas indispensable de recourir à une terminologie qui pourrait paraître déroutante; aussi avons-nous délibérément réduit au minimum les termes nouveaux et avons-nous conservé dans la mesure du possible les dénominations traditionnelles qui, si elles sont prises comme de simples signes conventionnels, ne sont pas incompatibles avec la démarche intellectuelle suivie dans l'ouvrage.*

A cette fin, nous isolerons, dans un texte produit par l'étudiant, des phrases qui manifestent une mauvaise application de ces modèles et nous tenterons de créer des automatismes orthographiques et grammaticaux (par des moyens simples comme, par exemple, les mutations) qui permettront à l'étudiant de rétablir rapidement la congruence entre les énoncés qu'il produit et les modèles auxquels il se réfère. Si cette méthode ne suffit pas, si l'erreur est systématiquement reproduite[45], nous présenterons alors à l'étudiant une démarche plus élaborée.

Celle-ci comprend les étapes suivantes:

1) Observation dirigée du phénomène linguistique étudié;

2) Reconnaissance des constantes du phénomène étudié (par manipulation d'exemples concrets présentés en 1);

3) Imitation du comportement étudié;

4) Formulation de lois régissant le phénomène (l'élève doit produire son propre discours métalinguistique pour s'approprier les lois des divers comportements linguistiques);

---

45 Si, après un rappel de la règle et l'utilisation de procédés simples qui modifient habituellement le comportement erroné, l'étudiant reproduit systématiquement l'erreur, c'est que pour lui le comportement correspond à une logique et n'est pas erroné. Les causes de cette attitude font l'objet de la recherche du groupe RIEFEC-II. Elles peuvent, entre autres, provenir de modèles généraux incorrects qui sont le résultat d'un certain type d'apprentissage, ou d'interférences entre la logique (sémantique, émotive, etc.) de l'étudiant et les formes syntagmatiques de sa pensée (syllepse), ou d'interférences entre les composantes mêmes de la forme syntagmatique employée pour livrer son message. C'est pourquoi une pédagogie corrective est essentielle à cette étape.

5) Application des règles trouvées;

6) Exercices visant la maîtrise du comportement étudié.

L'orientation de cette méthodologie a été mise au point par J.-G. Milot et Gilles Primeau, conseillers méthodologiques à la C.E.C.M. Le lecteur, intéressé à des applications concrètes de ces démarches, lira avec profit le guide méthodologique *Grammaire et orthographe* et les cahiers *Ortho-gram*. Une méthode analogue a aussi été développée par le ministère de l'Education Nationale et de la culture française de Belgique. Elle a donné toute une série de fichiers pédagogiques portant sur des points particulièrement difficiles de la grammaire et de l'orthographe: les graphies er/é/ez, les participes passés, etc.

Mais quelles sont les relations que cette méthode entretient avec la grammaire traditionnelle? Elles sont plus au niveau de la nomenclature que de la méthodologie. Notons, par exemple, que les manuels pédagogiques cités emploient la terminologie de la grammaire traditionnelle "dans la mesure où elle s'avère fonctionnelle"[46]. Malgré ses nombreuses carences, cette dernière offre, en effet, l'avantage d'utiliser une métalangue composée avec les mots de tous les jours (ou presque!) et déjà connue des étudiants.

---

46 J.-G. Milot et G. Primeau, op. cit.

Quant à la théorie linguistique et à la description de la langue, rappelons au lecteur qu'un cours de linguistique fait aussi partie de la séquence de cours de français[47].

ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE COMMUNICATION ET D'EXPRESSION

A) Introduction

Toute communication écrite peut être examinée sous l'angle de la relation du message avec le locuteur, le destinataire, le code, le contexte, etc. L'apprentissage de la langue écrite proposé aux étudiants comporte au collégial l'étude des techniques de communication et d'expression au niveau du discours au même titre qu'elle poursuit l'étude de l'orthographe et de la syntaxe au niveau de la phrase. L'apprentissage des techniques d'expression ne saurait être possible sans une connaissance suffisante du code. La question qu'on peut se poser cependant, consiste à déterminer quelle importance on accorde à la connaissance du code dans l'élaboration des diverses formes de discours. D'aucuns pourraient même se demander si la maîtrise du code grammatical et orthographique influe

---

47 C'est dans ce cours qu'une réflexion sur la langue doit prendre sa véritable dimension.

sur l'élaboration des discours écrits. Ne pourrait-on pas, au niveau collégial, corriger certaines lacunes grammaticales par le biais de l'étude des formes variées de discours? Par ailleurs, est-il réaliste d'enseigner des formes de la rhétorique, lors même que la phrase est incorrecte et l'orthographe fautive?

Parmi les expériences portées à notre attention dans le réseau collégial, on distingue trois tendances majeures qu'on peut situer sur un axe "communication correcte ⟶ expression juste et signifiante". A l'un des pôles, on retrouve la préoccupation d'enseigner le code pour écrire correctement, à l'autre le souci de proposer des techniques d'expression nouvelles afin d'opérer un déblocage affectif et de replacer la communication dans des contextes réels. Nous pensons qu'une intégration des principaux éléments empruntés aux deux tendances est en voie de se réaliser. Cette troisième approche fonde son orientation sur le vécu de l'étudiant pour aboutir après diverses méthodes correctives à l'apprentissage de techniques d'écriture qui harmoniseraient le bon usage ou la norme avec l'expressivité et la justesse.

B) Les trois tendances

1. Le code: un préalable à la communication

a) La description de cette tendance

Le bilan provincial des cours correctifs du niveau collégial montre assez bien qu'une partie importante des professeurs pose la maîtrise

du code comme un préalable à l'écriture. L'examen sommaire des exercices correctifs, des commentaires grammaticaux donnés aux étudiants révèle l'usage généralisé d'une méthodologie déductive (soit une explication théorique du code suivie d'une application pratique par l'étudiant). Les exercices contenant des blancs à combler relève d'une semblable approche toute mécaniste (où l'accent est mis sur la création d'automatismes mnémoniques comme on en propose souvent aux enfants).

b) La critique de cette approche: la désarticulation

Cette approche traditionnelle nous semble contestable à bien des points de vue. Sans prétendre être exhaustif, relevons au moins certaines lacunes importantes.

Le plus gros défaut d'une telle méthode est probablement de proposer aux étudiants des exercices détachés de tout contexte. On voit mal comment on peut valoriser la communication en proposant des exercices d'écriture ainsi détachés de la réalité. Cela équivaudrait pour un apprenti-musicien à faire toutes ses classes de musique avec seulement des exercices de gamme. Fondée sur l'entraînement de la mémoire, cette méthode se trompe de clientèle. L'étudiant de niveau collégial est déjà trop âgé pour ce genre d'exercices. De plus, il rejette une méthodologie qui le ramène à ses années de l'élémentaire. Par ailleurs, on peut se demander si une étude raisonnée du code qui serait du niveau collégial, peut être complétée en quarante-cinq heures. C'est probablement la raison qui pousse les professeurs à faire appel à des exercices ponctuels qui ont le défaut de présenter une vision morcelée de la grammaire. La même remarque

s'applique pour tous les textes que l'on présente à l'étudiant dans l'intention de le placer devant un modèle de paragraphe, devant un modèle de résumé, etc. On peut se demander si la réaction de l'étudiant face à un beau texte de Proust ou de Gide (peut-être exemplaire sous l'aspect de la composition) n'est pas la même que devant une phrase tirée de Bossuet, illustrant la règle du point-virgule: l'étudiant se sent étranger à ces modèles. La "consommation" de beaux textes entraverait-elle l'apprentissage? Il semble en tout cas que le transfert des notions acquises par ce procédé ne s'opère pas quand l'étudiant écrit dans d'autres contextes que celui de la classe de français. C'est du moins ce que confirment trop souvent des professeurs de philosophie. De même l'apprentissage de certaines techniques comme la trop célèbre dissertation littéraire ne semble pas préparer les étudiants à mieux écrire. Ne devrions-nous pas réinventer ou réaménager certaines formes de rhétorique plus utiles et les enseigner à nos étudiants? Nous verrons dans la prochaine tendance retenue quelle exploitation on peut faire d'une telle idée.

En conclusion, le défaut majeur de cette approche est peut-être le fait que l'apprentissage des techniques du discours est trop éloigné du vécu de l'étudiant et de ses besoins d'écriture.

2. Les techniques d'ordre mental et rhétorique au service de l'expression écrite de l'étudiant

a) La description de cette seconde tendance

Une autre voie a été empruntée par quelques professeurs de français du réseau collégial: partir de l'élève et lui proposer un entraînement "mental" devant déboucher sur l'apprentissage de formes renouvelées de la rhétorique. Le moyen mis en place pour arriver à cette fin est l'utilisation de techniques d'animation dans un cadre didactique approprié. L'étude du code est reléguée, dans cette perspective, à des exercices d'appoint, idéalement exploités dans le cadre d'un laboratoire de langue, à la manière de l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette approche du problème de la communication écrite de l'étudiant met donc l'accent sur la nécessité d'un déblocage psychologique de l'étudiant face à l'écriture. *Tirer parti des diverses techniques d'animation et de synectique propres à impliquer assez profondément l'étudiant dans l'entreprise de libération de la parole* [47].

A l'étudiant ainsi mis en confiance et en situation de s'exprimer, on propose un "entraînement mental" basé sur les principales opérations intellectuelles telles la recherche des idées, la mise en relation, l'analyse, la synthèse, la critique, etc.

---

47 Dulong et L'Heureux, *Rapport d'expérience*, Québec, Collège de Sainte-Foy, juin 1972, p. 72.

A l'origine de l'expérience, les professeurs avaient proposé des exercices de rhétorique du type "inventio", "dispositio", "elocutio". Ces exercices devaient amener l'étudiant à maîtriser certaines techniques d'expression écrite et orale comme la contraction de texte, le "brainstorming", le compte rendu, le jeu de rôle, le débat, le compte rendu d'événements, le plan, l'argumentation, la rédaction d'un essai, l'exposé oral, l'étude de texte, les jeux de créativité, la description ou la narration à partir des sensations, le compte rendu de film, l'interview, le texte humoristique, ...

En cours d'expérience, ces professeurs élaborèrent de nouveaux exercices non plus à partir des textes des étudiants ou des situations de communication (tel le "brainstorming" ou les jeux de créativité), mais à partir de textes d'auteurs et selon une méthodologie très explicite (comme par exemple: faire le plan d'un texte littéraire, l'étude des tons à partir d'un texte de Barthes, Cioran, ...).

Quant à l'apprentissage du code orthographique et grammatical, il est proposé aux étudiants sous la forme d'exercices particuliers corrigés en classe périodiquement mais qui ne font pas partie de l'évaluation. Ces exercices sont rédigés en fonction des besoins identifiés chez les étudiants, mais ils gardent l'allure d'exercices de rappel ou d'entraînement à la manière d'une gymnastique de conditionnement physique.

b) Critique de la méthode

De toutes ces expériences de perfectionnement que l'on nous a signalées, l'expérience de Sainte-Foy est sans contredit la plus originale et la mieux articulée.

Elle pose essentiellement trois préalables importants:

- La dimension affective (élément déclencheur de l'activité d'écriture chez des étudiants malhabiles et craintifs);
- Le recours à des cadres logiques nécessaires à la clarté et à l'efficacité de l'expression (entraînement mental);
- Le recours à des formes rhétoriques plus adéquates à une pensée vivante et à des situations nouvelles.

Malheureusement, cette expérience semble prendre pour acquise la maîtrise de la phrase chez l'étudiant du collégial. *Les carences en français se situent moins au niveau de la phrase qu'au niveau du discours* [48]. La méthodologie mise en place, en tout cas, propose un rappel des principaux chapitres de la grammaire, revus en marge du cours. De plus, tant au plan des opérations mentales qu'à celui des opérations rhétoriques, le point de départ de l'apprentissage demeure le texte des

---

48 Ibid., p. 77.

autres et non celui de l'étudiant. Quant aux consignes méthodologiques du travail étudiant, elles sont fixées par le professeur comme des modèles à suivre (ex.: consignes pour faire un plan, une contraction de texte, la reconstitution d'un texte préalablement désarticulé, etc.). On peut voir qu'une telle méthodologie du modèle à suivre met moins l'accent sur l'exercice d'écriture de l'étudiant que sur son habileté à reconnaître des structures, à analyser des textes à partir de consignes données; une telle méthodologie risque d'accentuer l'hiatus entre la pratique de l'écriture et la connaissance abstraite des mécanismes du discours. Cette dichotomie *PRATIQUE/REFLEXION* aggrave les dichotomies *PHRASE/DISCOURS* et *CODE/MESSAGE*. Doit-on rappeler au lecteur que, si le schéma de la communication distingue des éléments forcément figés par l'analyse, le schéma pédagogique, lui, doit tenter d'intégrer d'une façon organique tous les éléments d'un texte vivant: éléments de la phrase, phrases, paragraphes et discours?

Poussée à sa limite, cette méthode, débarrassée de son appareil malgré tout assez rigoureux, mènerait à l'expression libre où les structures de la langue orale prendraient inévitablement le dessus sur la forme écrite. Nous serions alors à une extrémité de l'axe *COMMUNICATION/EXPRESSION*. La tentation a déjà fait succomber des professeurs du secondaire, mal orientés par le célèbre programme-cadre de la DGES.

3. Du texte libre à la structuration de discours écrits corrects et signifiants

a) La description de la dernière tendance

Pour cette troisième voie, nous faisons appel à quelques expériences tentées dans les collèges et non à une seule source comme dans le cas précédent. Cette expérimentation est encore à l'étape initiale. Elle fait appel à un enseignement fortement individualisé et personnalité (cadre pédagogique du tutorat et matériel didactique gradué, avec test diagnostique et exercices d'écriture périodiques).

Le point de départ d'une telle méthode exige le regroupement des étudiants selon leur compétence en français écrit (test TEFEC). Ce premier élément de diagnostic est ensuite confirmé et précisé par la correction détaillée d'un texte de deux pages rédigé par l'étudiant le premier jour de la session. La grille de correction uniformément utilisée par tous les professeurs du même cours fait appel aux données de l'enquête EFEC. Le texte de départ relève donc du vécu de l'étudiant et ne comporte aucune autre contrainte que la longueur du texte et la durée de rédaction (deux pages en deux heures). Une fois le texte corrigé, le professeur établit un plan de travail où certaines priorités sont proposées à l'étudiant. Tous les aspects sont ainsi pris en considération: l'orthographe, la syntaxe, la composition. Les diverses techniques de communication sont proposées à l'étudiant et périodiquement contrôlées par le professeur en entrevue (toutes les deux semaines). Des exercices ponctuels correctifs sont suggérés à l'étudiant pour rafraîchir

certaines notions de grammaire. L'étudiant muni de ce matériel se corrige lui-même et fait part à son tuteur des principaux problèmes rencontrés. Parallèlement à ces exercices, l'étudiant doit rédiger une série de textes variés tout au long de la session. Il doit, selon cette méthode, écrire chaque jour un court texte, à partir des provocations les plus variées (réflexions personnelles, événements, sujets d'actualité, etc.). Cet exercice quotidien de rédaction est l'élément-clé de la méthode. L'étudiant est invité dans ces textes à être le plus spontané possible, même s'il doit tenter de mettre en application certaines consignes méthodologiques (formes rhétoriques, particularités grammaticales). Ces textes quotidiens ne sont pas évalués bien qu'ils soient corrigés selon la grille de correction. L'étudiant est même invité à joindre à ces textes les difficultés d'écriture qu'il a rencontrées en cours de route. Cet exercice de rédaction s'appuie sur les deux principes suivants:

- L'étudiant doit écrire le plus souvent possible, sur un grand nombre de sujets et selon une large variété de discours.

- L'étudiant doit pouvoir écrire spontanément, sans contrainte, en ne craignant pas constamment de faire des erreurs, en cherchant au contraire à tirer parti de ses erreurs au moment de la correction de son texte avec le professeur. Il faut délibérément faire le pari d'une pédagogie de l'erreur. *C'est le moyen qui permet à*

celui qui apprend de tester ses hypothèses sur le système de la langue qu'il apprend [49].

Parallèlement à cet exercice quotidien d'écriture, l'étudiant doit rédiger trois autres textes de même longueur avec les outils-ressources à sa disposition (grammaire, dictionnaire) sur un sujet donné et pendant un temps déterminé. Le premier texte, écrit à la mi-session, sert à établir un bilan de l'évolution de l'étudiant. Il n'est pas noté et s'inscrit dans une démarche d'évaluation "formative". Seuls les derniers textes écrits vers la fin de la session sont notés pour 70% des points. Les autres 30% sont attribués à l'acquisition d'une méthodologie de travail par l'étudiant. L'objectif des derniers textes est fixé à dix erreurs et moins (orthographe, grammaire, structure du texte). On sait que la moyenne provinciale a été établie par EFEC à 13.5 fautes par copie.

Parmi les textes demandés à l'étudiant, signalons enfin un texte d'évaluation du cours: sorte de bilan d'interétape fait par l'étudiant. Ce type de texte, en plus de s'inscrire dans l'expérience concrète de l'étudiant, a l'avantage de faire appel aux opérations mentales d'analyse et d'évaluation critique.

---

49 P. Corder, *The Significance of Learner's Errors*, p. 167, cité dans E. Roulet, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1972, p. 75.

b) Critique de la démarche

Nous élaborerons notre critique selon trois aspects particuliers:

- Le fonctionnement de l'étudiant à l'intérieur d'une telle méthodologie (motivation, organisation du travail, etc.);
- Le rôle du diagnostic et de la description des erreurs;
- Les exigences d'une telle méthode pour le professeur et l'insertion d'un tel cours dans une séquence.

-- Le fonctionnement de l'étudiant.

Cette démarche offre certains avantages pédagogiques appréciables. Notons entre autres le fait que l'étudiant est vite mis en confiance dans une relation personnelle stimulante avec son professeur. Il a l'impression de disposer d'un moyen efficace pour régler ses problèmes d'écriture. Il se sent engagé face à un tuteur qu'il rencontre périodiquement. On fait appel à ses intérêts et à son esprit d'organisation au niveau de son travail scolaire.

-- Le diagnostic.

Le diagnostic permet, de plus, d'identifier clairement les principales fautes et de désarmorcer l'espèce de panique qui s'empare d'un étudiant à la réception d'une copie annotée. La description des principales erreurs et les éléments contextuels, souvent

causes secrètes de ces erreurs, font découvrir à l'étudiant les carences cachées de la langue qu'il utilise. Certaines hypothèses relatives aux erreurs commises engagent l'étudiant dans une réflexion métalinguistique et dans l'adoption d'une attitude attentive devant l'acte d'écrire. L'expérience a montré avec satisfaction que la recherche des causes d'erreurs avec l'étudiant au moment de remettre une copie corrigée est très instructive au plan des comportements linguistiques déviants, mais inconscients, adoptés par les étudiants. On peut faire l'hypothèse que la seule identification des erreurs sur une copie est d'une efficacité à peu près nulle pour un étudiant peu ou pas motivé et que le "trauma de la faute" bloque littéralement la relecture d'un texte corrigé. On voit dès lors la somme d'énergie gaspillée à corriger des textes qui aboutissent frénétiquement au panier.

-- Les exigences et la méthode.

La démarche exige cependant des pédagogues une somme considérable de travail et une certaine habileté à mener efficacement une entrevue. De plus, une telle méthode suppose l'existence d'un matériel didactique abondant et varié, calibré correctement à partir d'une description juste des principales erreurs, élaboré enfin selon une rhétorique renouvelée. Un tel cours, qui se situe à mi-chemin entre une pédagogie corrective et une pédagogie de perfectionnement, doit avoir sa relance dans les autres cours de la séquence. Aux plans de la méthode de correction, de la méthodologie personnelle de l'étudiant et des techniques d'expression, un tel cours doit s'articuler aux autres cours de la séquence. En privilégiant la fonction référentielle et métalinguistique,

ce cours s'intègre à une séquence qui, par ailleurs, mettrait l'accent sur les fonctions poétique, impressive et expressive.

C) Conclusion

Il est possible qu'aucune des trois formules décrites ci-haut ne constitue un modèle pédagogique parfait. Il demeure qu'une évaluation attentive des besoins devrait amener les pédagogues à choisir plus judicieusement les modes d'intervention pédagogique à l'intérieur d'un schéma ainsi articulé de la communication écrite. On ne peut mener la bataille sur tous les fronts à la fois, il faut choisir les meilleures cibles et ne pas se perdre dans des échauffourées d'arrière-garde. Partir de la parole mal assurée de l'étudiant et la redresser patiemment pour aboutir à la texture dense d'une parole libérée et vigoureuse ou provoquer l'expression verbale de l'étudiant et la canaliser dans des modèles de discours, voilà les deux avenues proposées qui nous semblent les plus prometteuses. Rebâtir systématiquement des modèles grammaticaux mal assimilés dans l'enfance nous semble une entreprise démesurée et absurde. Même en admettant avec Ste-Beuve que "l'orthographe est le commencement de la littérature", on sera d'accord avec cette réflexion de Vial: *En méthode expérimentale, le contraire peut être vrai, mais d'une manière générale, le mot complément remplace avantageusement le mot commencement* [50].

---

50 Jean Vial, M. Debesse, R. Delchet, A. Léon, *Leçons de pédagogie*, Paris, Baillière, 1969, p. 139.

ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE DECODAGE DE TEXTES

La relation récepteur-message, le décodage ou - à un niveau plus complexe - la lecture, est sans doute le lieu d'intervention le plus négligé [51].

La lecture peut être, selon les cas, "un instrument supplémentaire d'aliénation, une rencontre qui n'a pas lieu (ou encore) un outil délicat de formation [52]. S'il en est ainsi, quelles sont les conditions qui feront que, dans un environnement éducatif, cette activité devienne un instrument pour la "formation et la structuration de l'individu"[53] et par conséquent un instrument de formation et de structuration de son langage?

La lecture pourra jouer un rôle formateur si elle répond à un besoin fonctionnel du scénario d'apprentissage proposé à l'étudiant. Or, la seule façon de lui faire jouer ce rôle est d'établir une relation dialectique entre les activités d'écriture et de lecture. Nous disons

---

51 Il va de soi que nous ne considérerons pas, ici, le phénomène de la lecture en soi, mais dans sa relation avec l'apprentissage de la langue écrite.

52 J. Jolivest, dans l'avant-propos au collectif *Le Pouvoir de lire*, Paris, Casterman, 1975.

53 Ibid.

bien "relation dialectique", car la lecture peut n'être aussi qu'une "pure réception passive"[54] d'un message. La relation dialectique doit susciter chez le lecteur le goût d'écrire et chez le scripteur, le goût de lire. Il faut, pour que l'étudiant tire profit de la lecture, qu'il perçoive cette activité comme une confrontation à d'autres univers linguistiques, une confrontation de ses mots à ceux des autres. Dans cette perspective, il sera attentif aux structures du message, au vocabulaire, au désir d'efficacité de l'auteur et il enrichira, par le fait même, son propre discours.

Même si on notait un consensus sur cette orientation, et ce n'est pas nécessairement le cas, on devrait constater l'existence de diverses tendances reliées au phénomène de la lecture. Ces divergences sont liées au choix et au mode d'appropriation des textes proposés aux étudiants.

La sélection des textes engage des choix fondamentaux. Choix qui sont autant de nature sociale que de nature linguistique ou pédagogique. Ils varient d'après la conception que l'on se fait d'une compétence active de la lecture. Savoir lire, est-ce être capable de s'approprier (décoder et interpréter) les significations d'un seul registre linguistique ou, être capable de s'adapter à une pluralité d'univers linguistiques? De la réponse à cette question, découlera le choix des

---

54 F. François, "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du livre *Le Pouvoir de lire*, Paris, Casterman, 1975.

pédagogues. opter pour une seule catégorie de textes (littéraire, par exemple) ou pour une pluralité d'univers linguistiques.

Ce choix doit cependant s'assortir d'une série de contraintes liées au fait que la lecture doit être ici considérée dans sa relation avec l'apprentissage de la langue écrite. Nous avons précisé que l'activité de lecture, pour être efficace, devait jouer un rôle fonctionnel: permettre à l'étudiant de confronter ses mots, ses structures, son univers linguistique à d'autres mots, d'autres structures, d'autres univers. Nous pensons que ce rôle ne peut être atteint que si l'on présente à l'étudiant une diversité de textes. Or, l'étudiant ne doit pas être désorienté par cette confrontation, mais stimulé. C'est pourquoi, même si les catégories de textes sont multiples (journalistique, scientifique, etc.), il faudrait conserver une certaine homogénéité en privilégiant des textes dont la fonction dominante est la fonction référentielle [55]. Les textes proposés doivent être reliés affectivement ou intellectuellement à l'univers de l'étudiant (ses préoccupations, ses centres d'intérêt, etc.). Quant au registre linguistique des textes, il peut varier. Il ne s'agit pas de présenter des modèles, mais de susciter une relation affective et/ou intellectuelle avec des univers linguistiques stimulants et enrichissants.

---

55 Notons que les textes à dominante émotive, poétique, etc. sont largement utilisés dans les autres cours.

Le mode d'appropriation des textes proposés aux étudiants suscite aussi des tendances diverses. Frédéric François note trois principaux modes d'appropriation: la pédagogie du modèle, la pure réception passive et le "discours sur" [56].

Notre façon de percevoir l'activité de lecture exclut la pédagogie du modèle[57] et la pure réception passive. Par contre, elle admet presque toutes les formes qui peuvent se regrouper sous la catégorie "discours sur" à l'exclusion des discours qui s'attardent aux circonstances extérieures de production et aux fonctions documentaires. De l'analyse structurale du message au simple compte rendu, toutes les formules peuvent être adoptées à la condition d'amener l'étudiant à ne pas s'intéresser uniquement "à ce qui est dit mais à la façon dont c'est dit. Encore faut-il que l'effort en question ne devienne pas une fin en soi ..." [58].

Nous avons présenté ici une orientation globale; elle demanderait, certes, à être explicitée, illustrée par de nombreux exemples. Précisons cependant qu'elle est une partie intégrante de la méthodologie mise sur pied pour le cours correctif de français du collège Bois-de-Boulogne.

---

56 F. François, op. cit.

57 Celle-ci mène à de fausses situations de communication et à des "pastiches sans vie".

58 F. François, op. cit.

4.7.3 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI VISENT L'ETUDIANT EN TANT QU'EMETTEUR

Plusieurs interventions peuvent être proposées au professeur pour développer les possibilités d'expression écrite de l'étudiant. Celles qui sont rappelées ici poursuivent des objectifs différents et posent aux étudiants des exigences de niveaux variés.

En général, le professeur pourrait avoir intérêt, dans une première étape, à faire prendre conscience aux étudiants de la maîtrise qu'ils ont du français écrit. Il peut alors amener chacun d'eux à dresser un diagnostic personnel de ses faiblesses en français écrit. De plus, il peut mettre en relief les aspects positifs de l'expression écrite de chacun.

Dans ce but, quelques professeurs du collège Bois-de-Boulogne[59] ont mis au point une grille de correction qui permet de classer les erreurs qu'on peut relever dans un texte. On peut ainsi présenter à l'étudiant un juste profil de ses faiblesses et de ses atouts. Entre autres, on peut ainsi réduire un nombre très élevé mais non significatif d'erreurs à quelques notions grammaticales mal comprises ou mal assimilées.

---

59 Cf. le compte rendu de l'expérience du collège Bois-de-Boulogne, dans le troisième chapitre du tome 2, p. 10. Soulignons que cette grille a été élaborée grâce aux résultats de la recherche du groupe EFEC.

Lorsqu'à partir d'une première rédaction d'un texte, l'étudiant a identifié ses problèmes et ses atouts, il peut préciser quel sera l'objet de ses efforts, quelle partie de la matière, par exemple, il devra davantage travailler. On se rend compte pour ce type d'intervention, comme il peut être important de rencontrer les étudiants individuellement comme on l'a fait à Lionel-Groulx et comme on a proposé de le faire à Bois-de-Boulogne, et de les suivre tout au long de leur démarche de formation. La fiche d'évaluation qui sera utilisée à Bois-de-Boulogne permet au professeur de consigner ses observations sur l'étudiant et de suivre l'évolution de ses progrès de plus près.

Le professeur peut choisir de faire prendre conscience à l'étudiant de sa méthode de travail. Il peut facilement enregistrer des observations sur ce sujet lorsque les étudiants, comme au cégep de l'Outaouais[60], travaillent dans une classe-atelier. L'enseignant en disponibilité peut, par exemple, se rendre compte que tel étudiant se sert mal du dictionnaire ou de la grammaire; il peut alors lui donner des renseignements qui vont accroître ses possibilités d'auto-apprentissage.

Le professeur peut choisir, avant tout, d'assurer à l'étudiant un déblocage psychologique face à l'écrit. Il travaillera alors à susciter chez lui le désir d'écrire pour l'amener à vaincre sa résistance. Il pourrait alors s'inspirer abondamment de l'expérience du cégep de Sainte-

---

60 Cf. compte rendu de l'expérience du collège de l'Outaouais, dans le chapitre 3, tome 2, p. 217.

Foy[61] où l'on a mis surtout l'accent sur le développement de l'expression et de la communication. S'il choisit cette orientation, le professeur devrait s'employer à amener l'étudiant à percevoir clairement ce qu'il a à dire, à se libérer d'une rhétorique traditionnelle et à ne pas craindre d'écrire librement sur des questions qui l'impliquent personnellement. Pour atteindre cet objectif, il peut être nécessaire de créer un climat de confiance au sein du groupe ou de recourir à des techniques d'expression empruntées à la psychologie sociale mais transposable aux attitudes de l'étudiant face à l'écrit. Ces méthodes ont d'ailleurs été employées au cégep de Sainte-Foy.

Par ailleurs, il est important de rappeler ici que, pour susciter chez l'étudiant le désir d'écrire, il ne faut pas le mettre dans de fausses situations de communication. Pour développer chez lui le goût de l'écriture, il faudrait plutôt lui proposer de travailler dans des contextes habituels de communication ou, à tout le moins, justifier le message qu'on lui propose de rédiger.

Le professeur devrait, tout au long de la démarche pédagogique à l'intérieur de laquelle il engage l'étudiant, entretenir sa motivation à améliorer la qualité de son français écrit. Il faut rappeler à ce sujet les mises en garde que l'on retrouve dans le projet d'enseignement du français normatif au collège Bois-de-Boulogne: *Il faut éviter de*

---

61 Cf. compte rendu de l'expérience du collège de Sainte-Foy, dans le chapitre 3, tome 2, p. 237.

submerger les étudiants sous la masse de notions à assimiler et d'habilités à acquérir; ne corriger que quelques erreurs à la fois et souligner le progrès de l'étudiant dès qu'un comportement déviant est rectifié [62].

Entretenir la motivation, c'est aussi pour le professeur savoir rappeler, à l'occasion, comme une constatation de fait, qu'il est important de maîtriser au moins les principales règles du code pour communiquer sans équivoque. En attendant "les interventions technologiques qui remplaceront complètement l'écriture", il faut que chacun puisse se faire comprendre, ne serait-ce que pour la rédaction d'un examen ou d'un "travail de session", d'un compte rendu de lecture ou de laboratoire, d'une lettre pour une demande d'emploi, ...

Le professeur peut choisir de développer chez l'étudiant des attitudes autonomes qui le rendent capable d'améliorer lui-même la qualité de son français. C'est ce que la démarche individualisée employée au cégep de l'Outaouais[63] permet d'effectuer. Elle oblige l'étudiant à se prendre en main, c'est-à-dire à refaire constamment son diagnostic personnel, à analyser les raisons de ses échecs, à évaluer ses progrès. De plus, l'étudiant travaillant individuellement est invité à prendre l'habitude de consulter, lorsqu'il rencontre des difficultés, les outils-

---

62 Cf. le compte rendu de l'expérience du collège Bois-de-Boulogne, op. cit.

63 Cf. le compte rendu de l'expérience du collège de l'Outaouais, op. cit.

ressources à sa disposition (grammaires, dictionnaires, etc.) ou les professeurs qui sont à son service. Ce sont donc des attitudes actives devant l'écriture que l'on vise à développer chez l'étudiant considéré en tant qu'émetteur.

Enfin, le professeur peut susciter chez l'étudiant le goût de s'interroger sur la qualité des textes qu'il écrit et voir à ce qu'il développe des exigences à ce sujet. C'est, dans ce cas, poser un défi plus grand à l'étudiant. C'est une forme d'intervention qui suppose peut-être que ce dernier est engagé déjà dans une démarche de perfectionnement.

4.7.4 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI VISENT L'ETUDIANT EN TANT QUE RECEPTEUR

Le fait de replacer la question du français écrit dans le contexte global de la communication, nous amène à considérer ses implications dans l'activité de lecture ou de décodage du message.

Les interventions qu'un pédagogue peut avoir auprès d'un étudiant en tant qu'émetteur ne peuvent pas être sans effet sur ce même étudiant en position de lecteur. La maîtrise du français écrit que cet étudiant développe lui permet de mieux saisir les subtilités et les nuances

d'expression d'un auteur, et de comprendre plus rapidement et plus exactement tout autre message. Ainsi, la maîtrise du français s'avère nécessaire non seulement pour la compositio du message, mais aussi pour son décodage. On peut soupçonner jusqu'à quel point elle peut être importante dans cette dernière opération, si l'on considère que pour l'étudiant, les activités de lecture sont nettement plus fréquentes que les activités d'écriture, sa formation entière étant encore en bonne partie fondée sur l'écrit.

Par ailleurs, les interventions spécifiques qui visent à augmenter les capacités de lecture de l'étudiant ne manqueront pas d'avoir des retombées sur sa maîtrise de la langue écrite. On a pu souvent entendre chez les spécialistes de l'enseignement du français des affirmations du genre de celle-ci: *Qui ne sait lire, ne peut savoir écrire* [64]. Quelques expériences de lecture, habilement exploitées par un professeur, permettent par exemple à un étudiant d'enrichir son vocabulaire et de voir comment on développe une idée, comment on construit un discours. De plus, lorsqu'un étudiant lit fréquemment, il finit par enregistrer dans sa mémoire de multiples observations graphiques qui le familiarisent avec l'orthographe des mots.

Les effets de la lecture sur l'amélioration du français écrit se feront sentir à la condition que des interventions pédagogiques soient

---

64 Jean Vial, M. Debesse, R. Delchet, A. Léon, op. cit.

orientées vers l'étudiant en tant que lecteur [65]. Elles peuvent être variées, comme en témoignent les exemples suivants.

Le professeur peut travailler à faire prendre conscience à l'étudiant de ses principales difficultés de lecture. Ici encore, il s'agit de dresser avec l'étudiant un diagnostic personnel de ses problèmes en tant que lecteur, c'est-à-dire d'identifier avec lui s'ils sont de l'ordre du vocabulaire, de la synthèse, etc.

Le professeur peut faire prendre conscience aux étudiants de leurs méthodes de lecture en vue de les aider à les améliorer. Pour développer chez lui le sens de la synthèse par exemple, certains exercices mis au point par les professeurs du cégep de Sainte-Foy peuvent servir ceux qui recherchent des méthodes qui permettent à l'étudiant de saisir l'essentiel de la pensée d'un auteur.

Le professeur peut choisir d'assurer chez l'étudiant un déblocage psychologique face au livre et susciter chez lui le désir de lire. C'est un objectif que les professeurs qui enseignent le roman, la poésie, le théâtre, poursuivent implicitement. Dans le cadre d'un cours de français normatif, la poursuite de cet objectif devrait satisfaire aux conditions exposées précédemment dans le texte intitulé *ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE DECODAGE DE TEXTES.* [66],

---

65 Le cégep de Sainte-Foy est le seul à avoir mentionné comme objectif général d'enseignement du français: "développer la capacité de comprendre le discours écrit".

66 Cf. Appendice de la quatrième partie, 4.7, à la p. 28 .

Un des soucis permanents du professeur devrait être d'entretenir la motivation de l'étudiant à améliorer ses capacités de lecture, tout au long de la démarche dans laquelle il l'engage. Ici, le professeur prendra soin de présenter ou de suggérer des textes qui sont accessibles aux étudiants, c'est-à-dire qui rejoignent leurs intérêts et respectent leurs possibilités de compréhension. Ainsi, tout au long d'exercices de lecture, le professeur peut faire prendre conscience à l'étudiant du développement de sa capacité de décodage et faire valoir que, parallèlement, il accroît ses aptitudes à comprendre la pensée d'un auteur et à critiquer les messages qui lui sont acheminés.

Enfin, le professeur peut amener l'étudiant à s'interroger sur la qualité des textes qu'il lit (journaux, revues, livres, etc.) et voir à ce qu'il développe des exigences à ce sujet. Cette formation d'un récepteur "critique" constitue évidemment la dernière étape de la démarche pédagogique qui veut introduire l'étudiant à la lecture.

5

RECOMMANDATIONS DU GROUPE RIEFEC

5.1 - L'ETAT DE LA QUESTION

L'enquête EFEC a pu déterminer l'état actuel de la langue écrite des étudiants du niveau collégial. Le test TEFEC issu de cette enquête pourrait donner, chaque année, la mesure exacte de la qualité de la langue écrite des étudiants au collégial.

L'enquête RIEFEC a établi l'inventaire des mesures correctives mises en place dans le réseau collégial pour pallier les lacunes des étudiants en français écrit. La synthèse des travaux de RIEFEC rend possible une série d'interventions pédagogiques, fondées sur l'expérience vécue et sur une réflexion critique. Ce bilan autorise un optimisme réaliste face au problème de l'enseignement du français écrit au collégial.

Les quelques conclusions que le groupe PERFEC a publiées soulignent le manque de cohérence qui existe entre les différents niveaux de l'enseignement et dans la didactique de la langue (apprentissage morcelé) et notent la diversité des attentes face au système d'éducation.

Les longues discussions théoriques, l'absence de recherches appropriées n'ont donné jusqu'ici à la Coordination provinciale du français qu'un schéma d'objectifs et d'unités de cours regroupés en trois (ou quatre) séquences-cadres. Ces projets risquent de ne pas apporter de solution à un problème pourtant bien identifié lors du sondage mené auprès des professeurs du réseau: les lacunes de la langue écrite utilisée par les étudiants.

Les suggestions explicites de la Direction générale de l'enseignement collégial à l'effet de remplacer un ou des cours communs par des cours de langue (du type du cours de FRA 911) sont des solutions à court terme qui, jusqu'ici, n'ont pas eu l'heur de plaire à la Coordination du français même si elles ont été adoptées dans quelques collèges comme des mesures temporaires. Nous comprenons bien les résistances de certains à souscrire à de telles mesures. Car l'amélioration de la langue de chaque étudiant ne doit pas être entendue dans un sens restrictif. La compétence linguistique d'un usager ne se mesure pas à la capacité qu'il a à manier une seule fonction linguistique et un seul registre de langue[67]. Si on peut vouloir hiérarchiser les buts à

---

67 Cf. Morteza Mahmoudian, dans *Pour enseigner le français*, Paris, P.U.F., 1976: "Plus les usages qu'on peut manier sont nombreux, plus la maîtrise de la langue est grande."

poursuivre en fonction du dynamisme social des fonctions et des registres linguistiques[68], on ne saurait, sans mutiler les buts poursuivis par le niveau collégial, nier la nécessité d'éveiller l'étudiant aux fonctions esthétique et ludique de la communication (fonctions expressive, conative, phatique, poétique, particulièrement mises en relief dans les cours de littérature) et d'amorcer avec lui une réflexion objective et critique du phénomène que constitue la langue (fonction métalinguistique à laquelle on fait largement appel dans le cours de linguistique).

A un autre niveau, l'absence d'un plan élaboré de recherches sur toutes les dimensions du français écrit ou oral - de l'élémentaire jusqu'à l'université - ne permet pas aux pédagogues et aux chercheurs de situer leurs efforts, leurs observations et leurs expériences dans un cadre cohérent où l'acquis des recherches antérieures permettrait de faire progresser et la connaissance et la pratique de certaines idées en pédagogie du français. Actuellement, pour chaque projet entrepris, les chercheurs (en recherche appliquée ou en recherche-action) doivent établir eux-mêmes, avec des moyens de fortune, l'état de la recherche.

---

68 A cet égard, la maîtrise de la fonction référentielle et du registre de la langue officielle ("l'usage que fait l'Etat d'une certaine forme de la langue dans ses communications") devrait apparaître comme l'exigence minimale du système éducatif.

5.2 - LES RECOMMANDATIONS

L'objectif général poursuivi à travers ces recommandations est le suivant:

> *NOUS RECOMMANDONS QUE L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT DE CHAQUE ETUDIANT SOIT UN DES OBJECTIFS PRIORITAIRES DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL.*

5.2.1 - UNE POLITIQUE DE LA LANGUE

Que chaque collège élabore une politique de la langue écrite qui pourrait s'inspirer du modèle suivant:

A) Les mesures administratives

a) QUE l'administration du collège s'assure de la qualité de la langue écrite des documents remis aux étudiants et qu'un service de correction soit assuré à cette fin.

b) QU'on valorise la qualité de la langue parmi les critères qui apparaissent dans les ouvertures de poste du personnel enseignant et administratif.

c) QUE tout membre du personnel, s'il le désire, puisse suivre gratuitement un cours de français écrit à l'intérieur de son horaire de travail.

d) QUE la langue française soit la seule langue d'usage dans la signalisation, l'affichage et l'information.

e) QUE les livres de base, documents, notes de cours, examens, etc. destinés aux étudiants, soient en français, exception faite pour les cours de langue seconde. Si cela s'avère impossible, que des lexiques accompagnent ces documents.

f) QUE les ouvrages de base (dictionnaire général, dictionnaires des difficultés, grammaire) soient disponibles dans tous les locaux de cours et locaux publics où

l'étudiant et le personnel sont susceptibles d'écrire.

g) QUE le collège évalue l'efficacité de ces mesures.

B) Les mesures pédagogiques

a) QU'on mette sur pied un moyen de dépistage des étudiants faibles en français écrit.

b) QUE l'objectif visant l'amélioration de la langue écrite apparaisse dans chacun des plans d'étude des professeurs et que les moyens d'atteindre l'objectif y soient indiqués.

c) QU'un guide de présentation des travaux écrits soit adopté pour tous les étudiants du collège.

d) QU'une politique de correction des travaux soit élaborée et appliquée par étapes (ex.: présentation par le département de français d'une grille de correction des principales erreurs, recours à des outils d'auto-correction élaborés et fournis par un centre de ressources).

e) QU'un centre de ressources regroupant les outils de recherche, les banques terminologiques, etc. soit mis à la disposition de la communauté collégiale.

5.2.2 - L'INSTAURATION D'UNE PEDAGOGIE CORRECTIVE

A) Les principes théoriques

a) QUE l'on admette le principe et la nécessité d'une pédagogie corrective, c'est-à-dire l'ensemble des scénarios d'apprentissage susceptibles de combler l'écart entre le comportement réel de l'étudiant et le comportement prévu.

b) QUE les divers scénarios d'apprentissage soient expérimentés, contrôlés et mesurés avant d'être proposés à l'ensemble du réseau.

1. Scénario d'apprentissage (définition):

L'ensemble des moyens proposés à l'étudiant pour atteindre un comportement prévu. Tous les scénarios envisagés devraient:

- Viser à développer des comportements et à adopter des attitudes qui rendraient l'étudiant autonome.

- Accorder une égale importance aux objectifs affectifs et cognitifs.

- Etre élaborés à partir d'un diagnostic précis des difficultés de chaque étudiant.

- Etablir le contenu et définir les objectifs en fonction du diagnostic.

- Présenter des activités d'apprentissage définies et choisies en fonction de l'étudiant et du but visé.

- Relier étroitement le contenu, les objectifs et l'évaluation de telle sorte que l'étudiant saisisse clairement la finalité de la démarche qu'on lui propose.

2. Comportement réel (définition):

Etat de la langue écrite d'un étudiant, établi par un diagnostic. Ce diagnostic devra se faire[69]:

---

69 Si on insiste sur l'utilisation d'un texte, c'est que le test n'évalue que les connaissances théoriques de l'étudiant et non sa capacité, en situation concrète de communication, d'opérer le transfert de notions acquises.

- A partir d'un texte, rédigé par l'étudiant, dans une situation concrète et courante de communication écrite.

- A partir de critères de correction basés sur l'utilisation réelle de la langue écrite des étudiants de niveau collégial (état de la langue établi par EFEC).

3. Comportement prévu (définition):

La capacité d'un étudiant de résoudre personnellement ses principales difficultés en français écrit, de façon à pouvoir s'adapter aux exigences de sa vie étudiante et professionnelle. Ce comportement est celui de l'étudiant moyen de niveau collégial.

B) Les applications

a) QUE les départements de français procèdent à l'analyse de leur séquence de cours communs pour en dégager les interventions (réelles ou possibles) de type correctif.

b) QU'on offre un cours basé sur une pédagogie corrective pour les étudiants faibles afin qu'ils puissent combler l'écart entre leur niveau actuel et les exigences de leur vie étudiante et professionnelle.

c) QUE, dans le cadre d'une pédagogie corrective, on attribue à chaque professeur un maximum de quatre groupes de quinze étudiants chacun et, qu'à cette fin, on applique une nouvelle norme provinciale pour ce type de cours.

5.2.3 - LA RECHERCHE ET L'EXPERIMENTATION

a) QUE toutes les expériences un peu élaborées en pédagogie du français écrit dans le réseau collégial soient décrites selon un modèle uniforme afin de rendre les données comparables et afin de permettre des échanges fructueux entre pédagogues.

b) QUE certains modèles (patterns) d'intervention pédagogiques esquissés dans la partie "Analyse critique des diverses expériences ..." soient expérimentés.

c) QUE les rapports des chercheurs dans des disciplines connexes soient diffusés afin que des formules pédagogiques soient appliquées, si possible, à l'enseignement de la langue écrite (ex.: recherches sur les processus d'apprentissage en sciences, en mathématiques, en philosophie, etc.).

d) QUE les chercheurs actuels ou éventuels soient invités à partager leurs points de vue et leurs questions à l'étape de la définition d'un plan général de la recherche pédagogique et à l'étape du choix des aspects prioritaires à étudier dans le cadre de ce plan général de la recherche.

e) QU'un plan de la recherche appliquée pour le niveau collégial soit défini et publié pour que des projets mieux articulés soient présentés à la DGEC.

f) QUE le plan général de la recherche appliquée prévoie l'expérimentation, l'implantation contrôlée et l'évaluation des recommandations ou des conclusions des recherches jugées essentielles.

g) QU'on établisse des canaux de communication entre les recherches pédagogiques fondamentales de type universitaire et les recherches appliquées poursuivies dans le réseau collégial.

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Février 1978

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7778-1074